



Contextualisation didactique et usages des manuels : une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Etrangère au Brésil

Damien Le Gal

► To cite this version:

Damien Le Gal. Contextualisation didactique et usages des manuels : une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Etrangère au Brésil. Linguistique. Université Rennes 2; Université Européenne de Bretagne, 2010. Français. NNT : 2010REN20053 . tel-00576486

HAL Id: tel-00576486

<https://theses.hal.science/tel-00576486>

Submitted on 14 Mar 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Université Européenne de Bretagne
École doctorale - Sciences Humaines et Sociales
Équipe de recherche PREFics EA 3207

**Doctorat en Sciences du langage
(Didactique des langues, du français langue étrangère)**



**Contextualisation didactique et usages des
manuels : une approche sociodidactique de
l'enseignement du Français Langue Étrangère au Brésil**

Damien LE GAL

**Thèse dirigée par Philippe BLANCHET
Soutenue le 5 Novembre 2010**

Volume 1

Composition du jury :

Philippe Blanchet, Professeur - Université Rennes 2 Haute Bretagne (Rennes)
Daniel Coste, Professeur émérite - École normale supérieure Lettres et Sciences Humaines (Lyon)
Didier de Robillard, Professeur - Université François Rabelais (Tours)
Marielle Rispail, Professeure - Université de Nice.
Véronique Castellotti, Professeure - Université François Rabelais (Tours)

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à exprimer ma reconnaissance à mon directeur Philippe Blanchet pour cette thèse. Je le remercie ici pour avoir accepté de me diriger et pour la manière dont il a assumé cette charge, pour les conditions de travail qu'il m'a aidées à obtenir (allocation de recherche, séjours au Brésil) et celles qu'il m'a données. Son professionnalisme, sa disponibilité, sa rigueur, sa réactivité, la constance et la compétence avec laquelle il m'a dirigé dans cette recherche furent des appuis précieux dans la grande solitude professionnelle qui caractérise la recherche doctorale, plus encore lorsqu'elle se déroule à l'étranger sans bénéficier du soutien humain et des échanges d'une équipe de recherche. J'ai d'autre part particulièrement apprécié de pouvoir appuyer mes réflexions sur ses écrits et sa pensée qui m'ont fourni une base solide, ainsi que sur ses orientations de qualité, sa direction basée sur le dialogue et le respect de nos statuts respectifs.

Au-delà du professionnel, je tiens à remercier l'homme pour ses qualités humaines, sa gentillesse, sa philanthropie, son humanisme, son dynamisme, son sourire, sa simplicité, qualités si rarement conjuguées dans le monde des chercheurs. Sa droiture et sa volonté, son sens du devoir et sa rigueur nous inspirent tous.

Dans un milieu universitaire où les egos se gonflent souvent de leur supériorités hiérarchiques, abusés par leurs pouvoirs, l'humilité est qualité rare. Je remercie ici Philippe Blanchet pour sa justesse, sa profonde intégrité et pour avoir gardé au plus profond de lui-même, dans sa vie professionnelle comme dans son quotidien, les valeurs d'humanisme et de respect de l'Autre qu'il transmet dans ses écrits et ses enseignements.

Je témoigne ici de ma profonde gratitude à mes parents pour leur indéfectible soutien affectif et matériel qui m'a permis de mener mes études dans les meilleures conditions. Réflexivement, l'accès à la culture et aux voyages qu'ils m'ont offert est certainement pour beaucoup dans cette thèse.

Je joins à ces remerciements Thierry Bulot qui fut mon tuteur pour mon service de monitorat et que je remercie pour ses aides, sa compétence, sa rigueur ; Angela M. S. Corrêa pour son aide dans la laborieuse tentative de mise en place de la cotutelle.

J'associe également l'ensemble des doctorants et ex-doctorants du PREFics et plus particulièrement Alexandra Poulet pour notre fructueuse collaboration, Elatiana Razafimandimbimanana pour ses conseils avisés, Marie-Katell Hoff pour sa gentillesse et

Jeanne Meyer pour son assistance.

Enfin, un chaleureux merci est ici adressé à tous les enseignants aux Brésil qui ont accepté d'échanger avec moi ainsi qu'à tous ceux qui m'ont consacré du temps durant l'enquête. Je rends également hommage au peuple brésilien parmi lequel j'ai eu le plaisir de passer quelques temps pour son accueil, sa gentillesse, sa cordialité, sa douceur, son authenticité et sa bonne humeur.

NOTE LIMINAIRE

Cette thèse, conformément aux choix d'historicité réflexive et de mise à distance critique à des fins de « situation » et de contextualisation (cf. ch. IV.-II. et III.), a été rédigée à la première personne. Il s'agissait aussi d'exposer ainsi la relativité et la modestie des propos tenus.

La quatrième personne (« nous ») sera utilisée pour associer le lecteur aux différentes analyses et réflexions.

Vous noterez probablement qu'un certain nombre de termes étrangers, latins et italiens notamment (a priori, idem, et alii, i-e, ergo, piano piano,...) que l'on trouve habituellement en italiques ne le sont pas. Je considère en effet ces termes comme étant intégrés de longue date dans la langue française et à ce titre je leur confère le statut d'emprunts et les graphie normalement. Lorsqu'il s'agit d'un terme latin peu usité en français je note alors celui-ci en italiques (exemple : *ad libitum* page 481). La formation sociolinguistique implique ce type de remise en cause et de questionnement de « règles » établies. D'un strict point de vue linguistique, philologique, je ne trouve pas de justification au fait que « hamburger » ne s'écrive pas en italiques mais « a contrario » ou « idem » si.

Le premier volume constitue la thèse proprement dite. Les annexes se trouvent dans le second volume et donnent à voir les documents de travail afin que le lecteur puisse prendre connaissance des modi operandi et méthodes du chercheur.

En raison d'un incident technique indépendant de ma volonté le logiciel de traitement de texte a localisé de façon incorrecte des titres de la table des matières aussi j'ai dû effacer le référencement réalisé. Les renvois se présentent sous la forme « cf. ch. II.-II.2. »), il faut alors se rapporter à la table des matières située en fin de volume page 559.

Pour faciliter l'identification des sources, les citations du corpus (en annexe p. 39) ont été notées dans une police différente et traduites.

Je souhaitais joindre à la thèse les enregistrements originaux des entretiens. La compagnie aérienne avec laquelle je suis rentré du Brésil a malheureusement perdu le bagage contenant ces enregistrements.

En tant que chercheur en didactique des langues je suis un promoteur du plurilinguisme. Afin de mettre en acte ce parti pris (et d'alléger la rédaction) j'ai choisi de donner en annexe les traductions des textes académiques cités. Les fois où les citations

sont transparentes, facilement compréhensibles par un locuteur francophone, la traduction n'est pas donnée. Les extraits de corpus en portugais sont eux accompagnés de leur traduction.

Afin de les différencier, les auteurs référencés dans la bibliographie sont notés en majuscules dans le corps du texte et ceux qui en sont absents en minuscules.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	3
NOTE LIMINAIRE.....	5
SOMMAIRE.....	7

PARTIE 1

LA RECHERCHE.....	9
CHAPITRE I – LE PROJET.....	13
CHAPITRE II – ENGAGEMENTS ÉPISTÉMOLOGIQUES.....	23
CHAPITRE III – LE TRAVAIL RÉALISÉ.....	65

PARTIE 2

LE CONTEXTE.....	95
CHAPITRE IV – CONTEXTE, CONTEXTES.....	99
CHAPITRE V – LE CONTEXTE NATIONAL.....	131
CHAPITRE VI – LE CONTEXTE FRANCO-BRÉSILIEN.....	169

PARTIE 3

COMPRÉHENSION.....	281
CHAPITRE VII – UNE APPROCHE SOCIODIDACTIQUE.....	285
CHAPITRE VIII – LES MANUELS.....	381
CONCLUSION ET PERSPECTIVES.....	501
BIBLIOGRAPHIE.....	505

PARTIE 1

LA RECHERCHE

Introduction

Cette première partie de thèse abordera la recherche réalisée sous ses différents aspects :

- « préhistorique » : le premier chapitre présentera la recherche avant sa réalisation, au stade embryonnaire, en s'intéressant aux choix qui ont déterminé ce projet. Il portera également un regard récuratif sur celui-ci par un retour sur la manière dont la recherche était perçue à l'origine en explicitant comment sa mise en œuvre a transformé cette vision des choses.
- épistémologiques et méthodologiques : le second chapitre énoncera les principaux engagements épistémologiques de la recherche et la façon dont ils ont été traduits sur les plans méthodologique et praxéologique.
- effectifs : le chapitre trois s'attachera à présenter la recherche telle qu'elle a été réalisée, il narrera son déroulement, exposera son dispositif, le protocole d'enquête, pour revenir sur la réalisation de la recherche.

CHAPITRE I

Le projet

I. LES ORIGINES

I.1. Premier projet

Au cours de mon premier Master 2 je préparai un projet de recherche sur l'enseignement du français en Chine. Celui-ci s'intéressait à la rencontre des apprenants chinois avec la langue-culture française en recherchant des moyens non métalinguistiques (: schémas, dessins, animations,...) d'expliciter notre langue-culture et son fonctionnement structurel aux apprenants mandarinophones, sinophones.

En effet, à la différence du français, le mandarin et le cantonais sont des langues isolantes dont l'écriture fonctionne à partir d'idéogrammes, elles ne possèdent pas de morphologie (absence de conjugaison, genre, nombre, absence de pronoms définis, indéfinis,...). Les catégories grammaticales y sont floues car les mots prennent leur valeur par rapport à la place qu'ils occupent. Le français est lui une langue flexionnelle qui rassemble dans un seul item différentes informations (genre, nombre, temps, mode, personne,...). Sa morpho-syntaxe est donc difficile d'approche pour les apprenants sinophones.

Ce premier projet de recherche visait à élaborer les moyens didactiques et pédagogiques autres que linguistiques (formelles) de la présentation et de l'explicitation du français aux apprenants sinophones. Cette didactisation d'un univers linguistique pour un autre aurait été allié à une analyse interculturelle de la communication franco-chinoise et à un travail de « rencontre des mondes » de ces deux civilisations si éloignées.

Lorsque je présentai ce projet à celui qui deviendrait mon futur directeur Philippe Blanchet, celui-ci me demanda si je parlais mandarin, je répondis que j'allais l'apprendre au cours du voyage en Chine de cinq mois que j'allais effectuer dans les mois suivants. Il me préconisa alors de m'orienter sur un terrain que je connaisse mieux, linguistiquement notamment, et me suggéra le manuel comme base d'étude d'une recherche de didactique

en contexte. Je choisis alors de réorienter ma recherche vers un terrain plus familier pour y mener une recherche sur la didactique en contexte et hésitai entre l'Algérie, le Maroc, l'Inde, la Colombie et le Brésil avant de finalement opter pour ce dernier. Ce choix fût notamment déterminé par ma connaissance de la langue portugaise, un contexte universitaire favorable et l'hypothèse de besoins croissants dus au développement économique (cf. II.3. ; ch. V.-II.1.).

I.2. Allier sociolinguistique et didactique

J'élaborai au cours de mon Master un projet de recherche qui se basait sur l'étude des adaptations réalisées par les enseignants brésiliens de français visant à mieux contextualiser les manuels de français avec lesquels ils travaillent (cf. en annexe présentation allocation page 386). L'un des projets de la recherche était d'allier les perspectives théoriques, les approches et la méthodologie de la sociolinguistique (approches sociales, interculturelles, interactionnistes, méthodes ethnographiques,...) à des questionnements et problématiques didactiques (l'enseignement d'une langue étrangère dans un environnement déterminé notamment).

Le projet de recherche souhaitait travailler au niveau macro de la didactique, à une échelle importante. Le manuel constituait une entrée opératoire pour cet objectif car dans de nombreux cas celui-ci est, avec l'enseignant, co-auteur du cours. L'étude des usages des ouvrages didactiques permet de comprendre une part importante des modalités situées de l'enseignement-apprentissage (E-A).

Dans une dynamique d'approche de contextes, de situations d'enseignement-apprentissage concrètes, l'approche sociolinguistique m'a parue (et me paraît) offrir les outils appropriés pour une compréhension des phénomènes. Ce transfert méthodologique sera explicité ultérieurement (cf. ch. VII.-III.1.). Ce choix répondait également à mon goût pour la sociolinguistique et les sciences humaines.

I.3. Une recherche de terrain

Le projet de la recherche doctorale menée est né entre autres du constat que l'enseignement-apprentissage du français est quantitativement beaucoup plus important en-dehors de France qu'à l'intérieur de nos frontières. Un travail de recherche en didactique du F.L.E. a donc toute légitimité à étudier l'enseignement-apprentissage du F.L.E. à l'étranger.

Deuxièmement, le choix d'une recherche de terrain est la conséquence du parti-pris d'une recherche en didactique du Français Langue Étrangère s'appuyant sur l'enseignement-apprentissage tel qu'il se déroule concrètement, dans sa « réalité » (cf. ch. II.-I.2.1.).

Travailler sur un terrain de recherche situé à l'étranger impliquait d'y séjourner de manière prolongée. Une immersion longue, approfondie par l'immobilité, dans un environnement différent, une autre culture, constituait pour moi une expérience attendue car inconnue. Je n'avais jamais habité plusieurs mois à l'étranger. J'avais séjourné de manière prolongée dans différents pays mais jamais de manière sédentaire et je pressentais que cette expérience allait considérablement enrichir mes réflexions interculturelles en me permettant de pénétrer plus en profondeur la complexité d'une culture autre.

D'autre part les parti pris interventionniste (réaliser une recherche-action) et utilitaire (réaliser une recherche « qui serve », qui soit utile) (cf. ch. III.-IV.) de la recherche impliquaient un important travail sur le contexte qui ne pouvait se dispenser d'une immersion prolongée.

II. LE PROJET

II.1. L'objet d'étude

Revenons sur le projet tel qu'il se définissait à l'origine et tel qu'il présentait son objet de recherche. Pour ce faire nous pouvons nous référer à la présentation qui en fut faite en vue de l'obtention d'une allocation de recherche :

« Mon objet d'étude ce sont les changements qu'opèrent dans les manuels les professeurs de français pour une plus grande adéquation de leur enseignement-apprentissage avec leurs apprenants, avec la classe, le contexte, ce qu'on désigne du terme de « situation d'enseignement-apprentissage ». Qu'ont-ils changé ? En quoi ont-ils transformé ce que proposait la méthode pour que leurs cours parviennent à ce qui leur semblait être une meilleure adéquation à leur classe ? De quelle manière ont-ils modifié les programmes, les activités, les documents, les exercices qu'offraient la méthode, et quelles sont les raisons qui les ont amené à cela ? » (cf. annexe p. 386).

Il s'agissait donc pour la recherche de porter un regard sur les changements, modifications apportés par les enseignants à ce que propose la méthode.

Une partie de la recherche se donnait également pour objectif de définir le contexte brésilien d'enseignement-apprentissage, d'un point de vue culturel notamment.

II.2. Motivations scientifiques

Ce projet, dans sa première formulation, se donnait pour but d'étudier, au moyen essentiellement d'entrevues, d'observations et d'analyses de manuels, l'adaptation des matériaux pédagogiques dans des situations d'enseignement-apprentissage brésiliennes.

Le choix de réaliser une recherche se basant sur les usages des manuels a été motivé par le fait que ceux-ci sont des outils incontournables de l'enseignement-apprentissage des langues :

« les pratiques d'enseignement [...] constituent, même si elles demeurent en grande partie empirique, la colonne vertébrale de tout enseignement/apprentissage rationalisé et efficace. Car si elles ne déterminent pas totalement les processus d'acquisition, lesquels ont leur propre dynamique, elles règlent les conditions concrètes dans lesquels ils s'exercent. » (BESSE, 1992 : 12-13)

Le manuel, en tant que produit pédagogique souvent « central », cristallise des problématiques didactiques fondamentales.

L'« entrée » choisie se justifie d'abord du point de vue quantitatif : il n'est pratiquement pas d'enseignant de langue(s) qui n'utilise un manuel pour élaborer son enseignement-apprentissage. Nombre de praticiens transposent directement le manuel, le contenu de l'ouvrage fournit alors le contenu du cours (cf. ch. VIII.-IV.2.5.). D'autres professeurs en ont une utilisation indirecte ou ponctuelle, conférant aux manuels le statut de ressources et non de sources premières (cf. ch. VIII.-IV.2.2.). Les enseignants qui n'emploient pas (plus) de manuels en ont généralement une longue pratique antérieure.

Les manuels sont des outils présents et mis en œuvre dans la majorité des situations d'enseignement-apprentissage, le projet d'étude de leur adaptation en contexte visait à aborder des cas variés et à travailler sur un panel de situations relativement représentatif de la diversité de l'enseignement du français au Brésil.

Qualitativement, la problématique de l'adaptation des manuels se situe au point de jonction des trois pôles de l'enseignement-apprentissage que sont le manuel (et les autres supports pédagogiques), l'enseignant et la situation d'enseignement-apprentissage. À travers l'étude des problèmes d'adaptations en contexte posés par les manuels, mon directeur et moi-même voulions travailler des questions à la fois propres au contexte brésilien et transversales comme la problématique de la contextualisation de l'enseignement-apprentissage à partir d'un matériel tendanciuellement « universaliste », le manuel en tant qu'objet didactique, les politiques de diffusion de la langue-culture

française au travers des manuels, l'adaptation de l'enseignement-apprentissage en contexte brésilien...

Le projet de recherche se donnant pour objectif d'étudier l'adaptation de l'enseignement en contexte et cet enseignement se basant pour une part importante sur l'emploi de manuels, l'étude de l'adaptation des manuels était envisagée comme une focalisation pertinente, un révélateur approprié de l'adéquation de l'enseignement-apprentissage et des manuels aux contextes abordés.

Le projet se pensait comme une entrée légitime pour comprendre l'objet enseignement-apprentissage du français au Brésil dans sa globalité, sa réalité et sa complexité. Nous verrons bientôt comment les informations apportées lors de la mise en œuvre ont amené la recherche à évoluer et à changer ses orientations (cf. ci-dessous III.).

II.3. Le choix du terrain

Le choix du terrain a été effectué en concertation avec mon directeur de recherche par rapport à mes expériences et en fonction de l'hypothèse de « besoins » importants pour l'apprentissage du français sur ces terrains.

La croissance économique du Mexique, de l'Inde, du Brésil, de la Chine en faisaient des terrains de recherche légitimes dans la mesure où les besoins y sont très importants (augmentations récentes et considérables du nombre d'apprenants). Parce que j'avais une certaine connaissance de la Colombie, de l'Inde et du Brésil et de l'espagnol, de l'anglais et du portugais, le choix s'est restreint sur ces trois terrains.

J'avais séjourné cinq mois et demi au Brésil durant lesquels j'avais appris le portugais du Brésil. Cette connaissance, jointe à un environnement de recherche qui paraissait plus favorable et à un ensemble de raisons, m'a amené à élire ce terrain :

- la Francophonie (l'OIF l'Organisation Internationale de la Francophonie, l'AUF l'Agence Universitaire de la Francophonie) intègre désormais l'Amérique latine dans ses perspectives de développement. Mon directeur de thèse Philippe Blanchet pilote pour l'Agence Universitaire de la Francophonie un réseau de recherche international en didactique des langues portant sur les pratiques didactiques effectives en contextes ;
- le Brésil est un pays au développement économique (sa croissance économique est une des plus importantes au niveau mondial) et démographique (cf. ch. V.-I.3.1.)

important dont les besoins en apprentissage devaient croître d'autant. À l'époque où le projet de recherche se montait, le français était encore très présent dans les écoles publiques. Cependant, peu de temps après, le gouvernement brésilien a fait le choix de l'espagnol pour être la deuxième langue enseignée dans les établissements publics (cf. ch. VI.-I.1.2.) ;

- le Brésil, pour des raisons historiques (cf. ch. VI.-II.) est un pays très francophone et francophile. Au dernier recensement l'Alliance française y comptait 35 000 apprenants répartis sur 47 implantations (39 associations et 8 centres correspondants) (M.A.E., 2009 : 21). Le Brésil comptait il y a quelques années le plus grand nombre d'étudiants par pays du réseau mondial des Alliances françaises. Il devançait en Amérique du Sud le Mexique (41 Alliances et 26 764 étudiants) et l'Argentine (83 Alliances et 13 139 étudiants) (source Alliance Française 2006) ;
- je trouvai rapidement une co-directrice de recherche dans une « prestigieuse » université ;
- les universités brésiliennes publiques me paraissaient être de relativement bonne qualité ;
- le Brésil a d'intenses échanges -universitaires notamment- avec la France ;

II.4. Les objectifs

Le projet de recherche se donnait pour objectif l'étude de l'adaptation ou de l'inadaptation des manuels par rapport à des situations d'enseignement-apprentissage brésiliennes spécifiques :

« certains publics d'apprenants, certaines situations spécifiques, certains contextes, certaines orientations didactiques et pédagogiques de l'enseignant, certaines activités et sur quels points, sur quels éléments les enseignants et/ou moi-même les jugeons inadéquates et par rapport à quels critères. » (cf. Présentation pour allocation de recherche en annexe p. 386).

L'un des axes fort de la recherche consistait à, au moyen d'entrevues et d'observations, rechercher les éléments qui dans les pratiques enseignantes traduiraient les manques des manuels face aux réalités pédagogiques.

Au moyen de cette étude, un des principaux buts visés était « la mise en place d'une politique pour le français adaptée au Brésil » et la rédaction d'un « compte-rendu, rapport de recherche sur les coopérations linguistique et éducative, culturelle entre la

France et le Brésil » (citations issues de la présentation du projet pour l'obtention d'une allocation de recherche cf. en annexe p. 386).

Le projet ambitionnait de travailler sur la politique linguistique du français afin de formuler des propositions pour la politique publique d'enseignement du français au Brésil, au travers notamment de l'étude du travail du Ministère de l'Éducation et de la Culture brésilien. Gisele Denis BRITO DAMASCO caractérise une politique publique comme étant porteuse d'un cadre normatif d'action, ensemble de mesures concrètes, ressources financières, intellectuelles, réglementaires et matérielles qui constituent une part « visible » de la politique (2010 : 79).

Les propositions en termes de politiques linguistiques ont plus de chance d'être opératoires lorsqu'il existe une gestion centralisée (pas nécessairement nationale) de l'enseignement d'une langue. Or le choix par le gouvernement brésilien de l'espagnol comme seconde langue dans les établissements publics a sabordé ce projet.

III. RETOURS SUR LE PROJET

La recherche réalisée, parti pris qualitatif oblige (« *caminando se hace el camino* » cf. ch. II.-I.2.3.) présente d'importantes différences par rapport à sa formulation initiale.

III.1. Une approche réductrice

Le projet tel qu'il était formulé à son origine pourrait être schématisé sous la forme d'une rencontre, d'un contact entre deux entités : les manuels d'un côté et les situations d'enseignement-apprentissage, personnifiées par les apprenants, de l'autre.

L'un des principaux postulats -tacite- de la recherche pose que des ouvrages à visée universelle se révéleraient inadaptés aux situations particulières dans lesquelles ils sont mis en œuvre. Le projet, en interrogeant les transformations, changements réalisés par les professeurs –modifications qui matérialisent les « frottements » dans l'articulation entre les deux principales composantes de la problématique- pensait sans le dire qu'il allait ainsi exemplifier l'inadaptation, partielle ou totale des manuels face à des situations d'enseignement-apprentissage concrètes. Or la recherche menée est venue montrer qu'il s'agissait là d'une approche réductrice des choses occultant certains facteurs et réduisant la complexité de la question.

Le projet, sans trop préfigurer de sa réalisation, se pensait comme une confrontation entre le contexte d'enseignement-apprentissage brésilien, ses

caractéristiques, et les manuels dans leurs spécificités. La recherche était alors perçue, à travers la description de ces deux entités et l'étude des transformations apportées aux manuels par les enseignants, comme un travail de mise en relief des contrastes entre les caractéristiques des ouvrages et leurs contextes d'emploi, illustrant l'inadaptation des matériels.

Cette approche apparaît aujourd'hui comme réductrice en ce qu'elle ne prenait pas suffisamment en compte un élément pourtant fondamental de l'équation : l'enseignant. D'autre part, si l'on peut parler de contexte brésilien d'enseignement-apprentissage, on peut/doit tout autant parler de contextes, d'une multitude des contextes. Il convient de complexifier l'approche, de fragmenter l'environnement au regard de sa multiplicité. Si certains invariants sont présents et rendent pertinents le travail sur un contexte national d'enseignement-apprentissage, la multiplicité et la spécificité des situations fait qu'il est crucial de considérer l'hétérogénéité de l'ensemble et de ne pas envisager le contexte didactique brésilien comme un ensemble auquel conviendraient ou ne conviendraient pas les manuels (cf. ch. VII.-II. et III.).

III.2. Une complexification progressive

Concernant le projet de dessiner la culture d'enseignement-apprentissage générale et des langues brésilienne, la réalisation de la recherche m'a amené à considérer que ce projet n'avait pas de chance d'aboutir.

Si je reviens sur la formulation utilisée lors de la présentation du projet pour l'allocation de recherche (cf. en annexe p. 386), celui-ci se donnait pour but d'identifier « les changements qu'opèrent les professeurs de français dans la perspective d'une plus grande adéquation de leur enseignement-apprentissage avec leurs apprenants », on voit que celle-ci traduit certains postulats et prises de position. Ces propos énoncent que les enseignants « transforment » ce que leur proposent les manuels, laissant entendre que ceux-ci offrent, par eux-mêmes, un contenu, qu'ils ont une existent en propre dans la classe.

Or le manuel est présent, existe dans la classe quasi-exclusivement au travers de la médiation du professeur, de son usage. Le formateur en langue doit être envisagé comme le médiateur des contenus proposés par le manuel et non comme un reproducteur, passeur qui lui apporterait éventuellement quelques changements pour

parvenir à une plus grande adaptation. Le manuel n'existe dans la classe qu'au travers de l'enseignant et la variété des usages et donc des formes de l'enseignement basé sur un manuel est large.

La problématique n'avait pas envisagé cette variété des usages des manuels et son importance, réduisant ceux-ci à une reproduction plus ou moins aménagées, posant le manuel comme premier auteur du cours. Les usages sont pourtant très différenciés et leur nature est déterminante pour l'enseignement-apprentissage. La meilleure connaissance des modalités d'utilisation des manuels construite par l'enquête a conduit à redéfinir la question pour considérer l'ouvrage comme une ressource, un outil dans l'élaboration des cours, intégrant à la problématique la question fondamentale de la pratique enseignante. L'usage est l'action-clé qui marque l'intervention de l'enseignant dans le processus didactico-pédagogique, sa médiation entre le manuel et son public.

Le projet s'est donc -en cours de réalisation- réorienté sur la question des pratiques des manuels par les enseignants.

CHAPITRE II

Engagements épistémologiques

INTRODUCTION

L'objectif de ce chapitre est de présenter l'ensemble de la réflexion menée préalablement et durant la recherche doctorale, d'en discuter les engagements, positionnements épistémologiques et leurs conséquences méthodologiques.

La première partie de ce chapitre s'attachera à présenter les principes constitutifs d'une recherche qualitative en montrant comment la recherche se les est appropriés méthodologiquement et les a mis en œuvre.

La seconde partie œuvrera à montrer comment cette recherche s'est intégrée dans le paradigme compréhensif.

Quand je dis « cette recherche » je fais toujours référence à la recherche que j'ai menée.

Je m'excuse ici des diverses redites, répétitions présentes dans ce chapitre. Certains partis-pris épistémologiques se rejoignant sur différents points, des redondances sont à déplorer. D'un autre point de vue celles-ci viennent montrer la cohérence de l'ensemble des partis pris épistémo-méthodologiques et asserter avec plus de force les engagements pris.

Si la majorité des engagements épistémologiques et méthodologiques sera ici présenté, d'autres apparaîtront ultérieurement.

Pour Françoise DEMAIZIÈRE et Jean-Paul NARCY-COMBES, l'épistémologie « englobe les méthodes propres à chaque science ou domaine scientifique, tout comme les démarches de la pensée scientifique en général, mais peut se référer également au problème de la vérité scientifique [...] l'épistémologie est la réflexion sur la construction et la gestion du savoir dans un domaine donné et dans son rapport avec les autres domaines de la réflexion scientifique » (2007 : 4).

L'épistémologie sera prise ici comme la discipline qui questionne les modalités de la recherche scientifique, espace de la réflexion sur les moyens et les méthodes de la

production de connaissances.

La construction de l'« armature épistémologique » a constitué une phase passionnante du doctorat. Elle fut réalisée au cours du Master 2 et en début de première année doctorale. Au travers de lectures, réflexions, de l'élaboration du protocole de recherche, les questionnements fondamentaux de l'épistémologie relatifs à la connaissance, la science furent abordés ; qu'est-ce qui est scientifique, ne l'est pas ? Comment peut-on, doit-on, produire du savoir ? Quel est le statut de la connaissance ? Qu'est-ce qu'un chercheur ? En quoi consiste, devrait consister son travail ? Quels sont les travers à éviter, les erreurs de positionnement, de méthodologie, les risques, biais ? Quelle(s) approche(s) adopter ? Quelle distance mettre en place par rapport aux données ? Etc...

Les engagements épistémologiques et méthodologiques, leurs mises en œuvre dans la recherche présentés ici espèrent apporter des éléments de réponse à ces questions. Celles-ci furent fondatrices du projet de recherche et déterminèrent le dispositif d'enquête, la menée des entrevues, l'approche des objets, la planification du projet de recherche.

Élaboré par diverses lectures, le positionnement, l'engagement épistémologique de cette recherche s'intègre dans le paradigme qualitatif, grâce notamment à la lecture des écrits d'Alex MUCCHIELLI (2004-a à 2004-h), Pierre PAILLÉ (2004-a à 2004-e),.... Plus globalement, la lecture d'Edgar MORIN (1977, 1980, 1986, 1991, 1999, 2001, 2004, 2005) a fourni une pensée cadre (la pensée complexe) qui a fondamentalement déterminé les positionnements en fournissant une « méthode » pour aborder la complexité du monde et des objets de recherche. Le constructivisme de Jean-Louis LE MOIGNE (1995, 1999, 2002, 2003) a également enrichi les réflexions épistémologiques.

I. UNE RECHERCHE QUALITATIVE

I.1. Définition

Selon Alex MUCCHIELLI :

« Une méthode qualitative est une succession d'opérations et de manipulations techniques et intellectuelles qu'un chercheur fait subir à un objet ou phénomène humain pour en faire surgir les significations pour lui-même et les autres hommes. » (2004-e : 212).

Pour Marta ANADÓN, le terme de « recherche qualitative »

« fait en général référence à toute une panoplie de courants théoriques (sociologie interprétative, philosophie pragmatique, phénoménologie, sociologie critique, sociologie postmoderniste), de manières de faire de la recherche (étude de terrain, recherche naturaliste, ethnographique, phénoménologique, herméneutique, *grounded theory*, etc.) et à une diversité de techniques de collecte et d'analyse des données (entretiens, observations, analyse documentaire, induction analytique, etc.). [...] les recherches sont caractérisées plutôt par le type de données que par la posture épistémologique adoptée » (2006 : 6).

I.2. Les composantes d'une recherche qualitative

Je vais maintenant, à partir notamment des caractéristiques de la recherche qualitative énoncées par Pierre PAILLÉ (2004-a : 227), développer les engagements épistémologiques d'une recherche qualitative et montrer comment la recherche menée se les est appropriés.

I.2.1. Une recherche de terrain

« la recherche menée comprend presque toujours un contact personnel prolongé avec un milieu ou des gens et une sensibilité à leur point de vue (ou perspective, expérience, vécu, etc.) ; » (PAILLÉ, 2004-a : 227).

Cette recherche assume l'option épistémologique particulière du travail « de terrain » en ce qu'elle met en œuvre l'idée spécifique de la linguistique et de la didactique de terrain que, pour construire des représentations linguistiques et didactiques, l'observateur doit se rendre lui-même sur le terrain et s'investir dans des interactions interindividuelles (BLANCHET, 2000 : 36).

Je ne conçois pas, avec Philippe BLANCHET (2000 : 36-38), qu'une recherche puisse être détachée de la réalité sociale et n'ait pas de finalités pour celle-ci.

La pratique d'un terrain constitue à mon sens une composante fondamentale d'une recherche qualitative. Celui-ci y est premier dans la mesure où son étude représente la base d'élaboration des hypothèses, théories et connaissances. Cette réalité met à l'épreuve les théories et permet leur élaboration dans un aller-retour permanent entre noosphère (MORIN, 1991 : 45-46) et réel (BLANCHET, 2000 : 37-41).

Je crois d'autre part que le terrain doit constituer la finalité d'une recherche qualitative. Pour Didier de ROBILLARD la qualité d'une recherche se mesure pour une grande part aux conséquences qu'elle a sur le réel¹.

1 Propos tenus lors du séminaire « L'édition scientifique à la croisée des chemins : scientificité,

Cette recherche se définissant comme une recherche de terrain, l'essentiel de la construction des données a été réalisé au moyen d'entretiens avec des enseignants et d'observations de leur classe (38 entretiens menés au cours de la recherche, 33 d'entre eux constituent le corpus). Les entretiens étaient semi-ouverts et se prolongèrent le plus souvent par une discussion informelle, éventuellement un repas qui permirent d'approfondir certaines questions et de mieux connaître les sujets, leur travail, itinéraire, positionnements, méthodologie.

I.2.2. Une recherche compréhensive

La première caractéristique énoncée par Pierre PAILLÉ pour spécifier une recherche qualitative est que celle-ci est « conçue en grande partie dans une optique compréhensive » (2004-a : 226). La partie suivante montrera comment, épistémologiquement et méthodologiquement, la recherche qualitative menée intègre le paradigme compréhensif (cf. II.).

En effet le travail compréhensif constitue à mon sens la finalité de toute recherche qualitative ; le mot « compréhension » peut résumer toute l'entreprise de cette recherche doctorale.

I.2.3. Une recherche ouverte, évolutive

Pour Pierre PAILLÉ la deuxième constante de la recherche qualitative est qu' « elle aborde son objet d'étude de manière ouverte et assez large [...] » (2004-a : 227).

Le projet doctoral mené a progressivement construit un regard particulièrement large et ouvert sur son objet d'étude en tentant de synchroniser différentes perspectives des Sciences Humaines et Sociales en une approche. Cet approche transdisciplinaire, ethno-sociodidactique sera développée dans troisième partie de la thèse (cf. ch. VII.).

Relativement à cette ouverture de la recherche qualitative : « la construction de la problématique demeure large et ouverte » (PAILLÉ, 2004-a : 227).

Il semble logique et nécessaire que la problématique d'une recherche qualitative évolue au fur et à mesure de l'avancée de la recherche. En effet la progression du travail compréhensif nourrit un regard plus affûté sur les phénomènes et par là une complexification, redéfinition, focalisation plus précise de la problématique. Une meilleure

accessibilité, visibilité » organisé à Rennes les 17 et 18 septembre 2009 par le laboratoire PREFics EA 3207 de Rennes 2, dans le cadre et avec le soutien de la Maison des Sciences de l'Homme en Bretagne.

connaissance de la mise en œuvre des manuels par les enseignants brésiliens m'a ainsi conduit à réorienter la recherche sur cette question des usages professoraux des manuels (cf. ch. I.-III.). Cet exemple montre comment la recherche a employé une méthodologie et des méthodes évolutives :

« Le design méthodologique n'est jamais complètement déterminé avant le début de la recherche en tant que telle, mais évolue, au contraire, selon les résultats obtenus, la saturation* atteinte, le degré d'acceptation interne* obtenu, etc. ; » (PAILLÉ, 2004-a : 227).

Toute recherche doit viser la plus grande adaptation de son dispositif de recherche, d'enquête, à son objet d'étude.

La recherche qualitative, à la différence de la recherche quantitative dont la méthodologie statistique implique une reproduction à l'identique du dispositif d'enquête, peut faire évoluer son dispositif en cours de recherche. La compréhension construite est très susceptible de modifier les méthodes

de recherche. Pierre PAILLÉ dit ainsi de la recherche qualitative qu'elle est « souple, dans la mesure où la démarche n'est pas codifiée de façon rigide, pouvant s'adapter aux aléas de la découverte » (2004-b : 189).

En corrélation avec cette ouverture de l'approche et de la problématique, la méthodologie et les méthodes d'une recherche qualitative sont, elles aussi, ouvertes et susceptibles de changer en lien avec l'évolution de la recherche.

Conformément à cette caractéristique qualitative le dispositif de la recherche menée n'a cessé d'évoluer.

La pratique de l'entretien, jointe à l'avancée des travaux a amené à remodeler les plans d'entretiens (cf. leurs trois versions en annexe p. 391 à 396) et à faire évoluer la manière de mener les entrevues : meilleure formulation/reformulation des questions et des consignes pour écourter certaines réponses, orientations, « recadrages » de l'entretien plus efficaces,...

À la suite d'un échange très enrichissant avec une des responsables pédagogiques de l'Alliance Française à Rio -docteur en Anthropologie- au cours duquel nous avons discuté de ma recherche, j'intégrai au plan d'entretien une phase où l'enseignant(e) présente, à partir d'un chapitre ou « dossier », la manière dont il/elle avait concrètement travaillé avec le manuel. Ce retour par l'enseignant sur une/des séances se rapproche d'une méthode ethnographique appelée « *stimulated recall* » (« rappel/souvenir stimulé »

cf. ch. VII.-III.2.5.) où le chercheur enregistre et transcrit des parties d'une séance pour ensuite demander à l'enseignant (et lorsque cela est possible aux étudiants) de commenter ce qui s'est passé (NUNAN, 1999 : 94).

Autre exemple de l'évolution du plan d'entretien, la question sur l'âge de l'enquêté(e) qui se trouvait en début d'entrevue avec les « données » sur le sujet fut rapidement déplacée en milieu d'entretien car nombre d'enseignantes ne l'appréciaient pas. Certaines réactions m'enseignèrent qu'il valait mieux mettre en place une relation amicale avant de poser cette question dérangeante pour certaines femmes.

Le cours même des entretiens était souple et évolutif selon la personne avec qui j'échangeai, ses pratiques. Chaque entretien suivit un déroulement particulier, passant rapidement sur certaines questions et en approfondissant d'autres selon la perception des points d'intérêts par le chercheur. Alain BLANCHET et Anne GOTMAN énoncent ainsi que

« l'entretien de recherche se caractérise enfin par opposition au questionnaire dans la mesure où, visant la production d'un discours linéaire sur un thème donné, il implique que l'on s'abstienne de poser des questions prérédigées, ce en quoi il est **exploration**. » (1992 : 19).

L'ouverture de la recherche se matérialise également par un chevauchement de la construction et de l'analyse des données :

« les étapes de cueillette et d'analyse des données ne sont pas séparées de manière tranchée, se chevauchant même parfois (comme en ethnologie*, ethnométhodologie*, analyse de contenu qualitative par théorisation*, etc.) ; » (PAILLÉ, 2004-a : 227).

Ce chevauchement des deux phases de construction (terme préféré à « cueillette » à consonance trop naturaliste (REUTER, 2006 : 18)) et d'analyse des données est pertinent dans la mesure où interrelation permet une meilleure adaptation du dispositif, un ciblage plus précis : la compréhension générée par l'analyse apporte un regard plus fin sur les phénomènes qui peut engager des modifications fructueuses du dispositif. Par le traitement des données, le chercheur distingue mieux ce qui l'intéresse particulièrement chez l'enquêté et peut réorienter son dispositif, son plan d'entretien, en conséquence.

Ainsi l'analyse des données m'amena à élaborer une hypothèse sur la relation entre formation professionnelle et usage des manuels (l'existence d'une correspondance entre la qualité de formation initiale (cf. ch. VIII.-IV.2.3.) et la distanciation dans l'usage des manuels). Or, la presque totalité des enseignants enquêtés ayant une formation initiale réputée et approfondie, il fallait, pour poursuivre l'investigation, observer les pratiques

d'enseignants possédant une formation initiale moindre. Je décidai alors de réaliser d'autres entrevues avec des enseignants travaillant dans des institutions de niveau économique inférieur. Je m'aperçus également lors de l'analyse du corpus que celui-ci manquait d'entrevues avec des enseignants d'entreprises privées, de petites structures. Je décidai donc, au cours de la phase de traitement des données, de compléter mon corpus par des entrevues avec des enseignants répondant à ces critères.

Ce choix d'un chevauchement de la phase de traitement et de celle de construction des données entre en concordance avec le principe épistémologique énoncé par Edgar MORIN (1977 : 21) sous la formule « *Caminando no hay camino, se hace el camino al andar* » « Il n'y a pas de chemin lorsque l'on marche, le chemin se fait en marchant » (MACHADO, 1982), citation reprise au poète espagnol pour souligner la nécessité scientifique d'une méthodologie se renouvelant au fur et à mesure de l'avancée des travaux.

Une recherche qualitative met donc en œuvre une méthodologie et des méthodes élaborées « sur mesures » et qui évoluent avec la progression de la recherche.

I.2.4. Une recherche descriptive

La description est la réponse à un certain nombre d'engagements épistémologiques.

La recherche qualitative débouche sur un récit ou une théorie (et non sur une démonstration) : « l'analyse des données vise la description ou la théorisation de processus et non la saisie de "résultats" [...] l'explication des causes » (PAILLÉ, 2004-a : 227). « Connaître c'est décrire pour retrouver », rappelait déjà Gaston BACHELARD (1981 : 9).

La description est une action fondamentale de la recherche parce qu'elle entre en cohérence avec les engagements de la recherche sur différents plans :

- méthodologique : approche écologique, holistique, ethnographique, recherche située,...
- épistémologique : paradigmes compréhensif, complexe, constructiviste
- didactique : didactique en contexte, contextualisation de la didactique

GOODSON et WALKER posent ainsi qu'une recherche en éducation devrait se focaliser fortement sur la réalisation de portraits (« *portrayal* ») même si cela se fait aux

dépens de l'analyse et de l'explication. Ils proposent ainsi un genre de recherche nommé « *story telling* » (1983). Les deux chercheurs arguent que de riches comptes-rendus descriptifs offrent « une sorte de technologie intermédiaire de recherche adaptée à l'étude des problèmes pratiques dans des délais réalistes » (« *realistic time scales* ») (GOODSON & WALKER, 1983 : 29).

Au-delà de l'acte de décrire, j'ai adopté une « posture descriptive » telle que promue par Marielle RISPAIL :

« cette posture impose des bornes en termes d'objets d'étude et d'objectifs. [...]

Cette posture, loin de toute fausse objectivité, est en elle-même une action, en ce qu'elle pose un regard, choisit une orientation, met en mots –tous actes qui influent sur les objets sociaux, on le sait. Cette mise en mots est au cœur de l'activité langagière elle-même, qu'elle revisite au carré pourrait-on dire, social retravaillé par cet outil par excellence social qu'est lui-même le langage. La posture descriptive assume aussi la responsabilité de transmettre à l'autre, et se situe donc à l'opposé d'une simple attitude contemplative. Les choix dans la façon de nommer déploient un regard qui met de l'ordre par les mots ; choisi dans le réel observé, par essence multiforme et multidimensionnel, cet ordre par ce fait le transforme. » (2005 : 100-101).

Edgar MORIN et Jean-Louis LE MOIGNE prônent aussi qu'une « intelligence de la complexité » doit être « attentive d'abord à la perception et à la description des contextes dans lesquels elle s'exerce et s'attacher à produire des connaissances qui nous aident d'abord à décrire plutôt qu'à prescrire » (1999). La finalité d'une recherche qualitative étant de comprendre des phénomènes, cela implique de décrire ceux-ci et leur contexte de manière approfondie. Edgar MORIN (1977, 1980 et particulièrement 1986) a montré combien la disjonction et l'isolement des phénomènes de leur contexte d'appartenance étaient nuisibles à leur compréhension et pouvaient mener à des explications simplificatrices.

D'autre part une recherche qui, comme celle ici présentée, a une finalité interventionniste, se donne pour objectif de proposer des actions pour son objet de recherche ne peut pas se dispenser d'un travail conséquent sur l'environnement dans lequel elle prétend intervenir pour des raisons évidentes d'intégration, d'adaptation des modalités d'actions aux caractéristiques du contexte.

Parce que la recherche ici présentée est ethnographique (cf. I.2.6.), qu'elle adopte les méthodes de l'ethnographie, (cf. III.2.), elle se devait de réaliser une description « épaisse » par une collecte de données sur tous les facteurs qui affectent ou pourraient

affecter le phénomène enquêté (NUNAN 1999 : 56). Les contextes larges et restreints des phénomènes d'enseignement-apprentissage ont ainsi été interrogés par une description approfondie (cf. partie 2 « Le contexte ») en cherchant ce qui, dans ces contextes, pouvait agir ou agissait sur les phénomènes étudiés.

La recherche menée a également décrit son contexte d'origine, c'est-à-dire le chercheur (cf. ch. IV.) : « situation » du chercheur, contextualisation historique, institutionnelle, culturelle,... La description est un moyen de la réflexivité (ROBILLARD, 2009).

I.2.5. Une recherche humaine

La recherche relatée peut se qualifier d'« humaine » dans la mesure où, à l'instar des approches qualitative, compréhensive et constructiviste, elle réintègre pleinement le sujet, l'humain dans la recherche. Le paradigme compréhensif et qualitatif place l'homme, le chercheur au cœur du processus de production des connaissances, nécessairement subjectives. Le scientifique y cesse d'être perçu comme un mythique « découvreur de vérités » qui dévoilerait un ordre caché des choses.

Le « principal outil méthodologique demeure le chercheur lui-même, à toutes les étapes de la recherche » (PAILLÉ, 2004-a : 227).

Le chercheur est le premier maître d'œuvre de la recherche, celui qui recueille les données (subjectives), les sélectionne, les traite, les analyse de manière inévitablement orientée et personnelle. Une recherche qualitative est réalisée par des hommes et non par des machines. Bien que ces dernières soient présentes (à commencer par l'incontournable ordinateur) et mises en œuvre dans une recherche qualitative, elles y ont un statut d'outil et ne font pas partie de la méthodologie à proprement parler. Ma recherche prévoyait ainsi un traitement automatisé, statistique des réponses aux questionnaires. Cependant aucun des présidents d'association de professeurs de français sollicités n'a répondu. Le nombre important de courriers que ceux-ci doivent recevoir à leur adresse électronique présidentielle, l'investissement relatif qu'ils consacrent à leur fonction, l'austérité du questionnaire, la distance et la méconnaissance de l'expéditeur sont différentes hypothèses de compréhension face à l'échec du dispositif.

I.2.6. Une recherche ethnographique

Parce qu'elle met en œuvre des méthodes ethnographiques (cf. ch. VII.-III.2.), et

parce qu'elle est conforme aux principes méthodologiques et épistémologiques de ce type de recherche énoncés par David NUNAN, la recherche menée peut être qualifiée d'ethnographique :

«- **holistic approach** : the researchers consider the phenomena as forming part of a broader context, one of change, a dynamic reality and they take into account behaviour » (cf. traduction en annexe p. 378).

Cette approche rejoint le rapport holiste à l'objet d'étude que construit la recherche qualitative « voulant prendre en compte, au départ, la totalité de la situation étudiée » (PAILLÉ, 2004-b : 189).

« - **'thick' description and explanation** : the researchers collect data on all of the factors which might impinge upon the phenomena under investigation » (cf. traduction en annexe p. 378).

Le travail réalisé sur le contexte de l'enseignement-apprentissage du français au Brésil (cf. ch. V. et VI.) et la « posture descriptive » adoptée (cf. I.2.4.) mettent en œuvre ces deux parti pris.

Le contexte macro et micro des phénomènes d'enseignement-apprentissage a été interrogé en cherchant ce qui, dans ce contexte, pouvait agir ou agissait sur les phénomènes investigués. Différentes composantes « agissantes » ont ainsi été identifiées et analysées : sociologique, institutionnelle, éducative, économique, politique, géographique, internationale... (cf. Partie II.).

« - **contextual** : the research is carried out in the context in which the subjects normally live and work » (cf. traduction en annexe p. 378).

Cette caractéristique rejoint le rapport « proximal » à l'objet d'étude que construit une recherche qualitative : « la distance par rapport au phénomène étudié étant réduite dans le but de parvenir à une connaissance première et personnelle du phénomène » (PAILLÉ, 2004-b : 189).

Ainsi les entrevues ont autant que possible été réalisées sur le lieu de travail des enquêtés ce qui permet à l'enquêteur de connaître le terrain (locaux, quartier, salle, localisation dans la ville,...).

Le travail sur le contexte m'a également amené à m'immerger de manière

prolongée dans le contexte brésilien lors de deux séjours de 6 et 7 mois au cours du doctorat.

« - **unobstrusive** : the researchers avoid manipulating the phenomenas under investigation » (cf. traduction en annexe p. 378).

Les données, le corpus n'ont subis aucune manipulation dans la recherche menée hormis une transcription des propos tenus qui a essayé de retranscrire aussi fidèlement que possible les propos originaux (par l'usage notamment de spécifications entre parenthèses (cf. ch. III.-III.2.4.). Ce matériau a ensuite été investigué par une analyse du discours.

« - **collaborative** : the research involves the participation of stakeholders other than the researchers » (cf. traduction en annexe p. 378).

La recherche a ainsi bénéficié de l'intérêt et de la participation de coordinatrices pédagogiques de l'Alliance Française à Rio de Janeiro, de celle de nombreux enseignants et de l'attaché de coopération pour le français à Recife et à Rio de Janeiro.

« - **organic** : the research displays interaction between the problem and data collection/interpretation » (cf. traduction en annexe p. 378).

La recherche a explicité le mode de construction des données et les biais qu'il implique.

« - **observational** : the research makes use of participant and non-participant observation » (cf. traduction en annexe p. 378).

La recherche menée a réalisé un nombre importants d'observation de séances réalisées par les enseignants enquêtés.

« - **grounded theory** : the research displays a grounded approach to data, i-e deriving theory from data, going beyond description to analysis, interpretation and explanation » (cf. traduction en annexe p. 378).

La recherche ici présentée est empirico-inductive (cf. I.3.3.).

« - **interpretive** : the researchers include interpretive analyses of the data. » (NUNAN, 1999 : 127). » (cf. traduction en annexe p. 378).

La recherche se définit comme interprétative (cf. II.2.4.).

L'approche ethnographique peut être critiquée en ce qu'elle est basée sur un très grand nombre de données, il est alors impossible de toutes les mettre dans le compte-rendu, seulement une petite partie (NUNAN, 1999 : 58). D'autre part, cet aspect rend difficile l'analyse des données par d'autres acteurs (validité interne cf. I.5.1.) et la reproduction de l'étude, ce qui permettrait d'établir sa validité externe (cf. I.5.2.) (NUNAN, 1999 : 58).

I.2.7. Une recherche éthique

Philippe BLANCHET définit l'éthique comme une « réflexion sur les comportements humains [...] système de valeurs personnellement intégré, et non un modèle social de conformation imposé de l'extérieur » (2000 : 86). Il aborde l'éthique comme un système individuel, fondamental, ouvert et englobant, de jugements de valeurs relatives qui guide, organise et interprète les relations humaines. Selon lui, l'éthique se distingue de la déontologie en ce qu'elle se situe sur le plan individuel, elle intègre l'ensemble de la vie de la personne, la déontologie se placerait elle sur le plan collectif, propre à un cadre professionnel, elle est fermée, fixe.

Dans son article sur l'« éthique en recherche qualitative », Lorraine SAVOIE-ZAJC énonce que la question éthique se pose par rapport au lien entre le chercheur et sa recherche, au lien entre le chercheur et les participants à la recherche et au lien entre le chercheur et ses données de recherche (2004 : 78) :

« les valeurs souvent retrouvées à la base des codes d'éthique sont celles du respect et du bienfait de la personne, du consentement éclairé, de l'évaluation des avantages et des risques pour les participants, du choix juste et éclairé des participants et de la confidentialité des données recueillies. » (2004 : 77).

La recherche menée a adopté ces valeurs et les a mises en œuvre lors des interactions avec les enquêtés, enseignants et étudiants par l'anonymat des identités, la disponibilité du chercheur et la clarté des consignes.

J'essaye également, dans mon activité de chercheur, d'adopter des comportements respectueux de l'environnement : réduction des coûts matériels et énergétiques, limitation des déplacements (pas de déplacement par avion, choix de colloques accessibles par voies terrestres, auto-restriction sur les destinations lointaines).

Cette recherche est éthique dans le sens où elle œuvre à une amélioration de l'enseignement des langues étrangères et du français afin que celui-ci développe une meilleure adaptation, améliore sa qualité afin qu'il cesse d'être une entreprise normative de minoration générant complexes, frustrations et blocages. La recherche menée est une contribution à la mise en place d'un enseignement-apprentissage, d'une éducation, formation interculturels où chaque apprenant trouverait sa place, la possibilité d'être lui-même dans un espace de tolérance, de respect de l'Autre et de la différence. La recherche œuvre ainsi à une meilleure compréhension, communication entre les peuples et leurs représentants, offrant une ouverture à la différence pour une meilleure gestion de celle-ci, un développement de la tolérance.

« Parce que dans la recherche qualitative, le chercheur s'utilise comme instrument de recherche et comme filtre il est important que celui-ci connaisse et fasse connaître ses biais face à la recherche » (SAVOIE-ZAJC, 2004 : 78).

Le regard réflexif (cf. ch. IV.), l'explicitation des biais (cf. ch. III.-III.4.5.) et de l'inévitable subjectivité engagés par le dispositif de recherche (cf. ch. III.-III.1.), la prise en compte de la modestie de la recherche répondent à cette exigence.

La recherche menée étant une recherche de terrain, « c'est une moralité d'accommodation qui prévaut » car le chercheur « doit y jouer un rôle, se vêtir d'une certaine façon, manipuler les interactions sociales pour être accepté » (SAVOIE-ZAJC, 2004 : 78) ce qui l'engage à des compromis. En conséquence cette recherche adopte sur le plan éthique une position à la fois relativiste et un modèle contextualisé conséquent (idem).

I.3. Les méthodes qualitatives

I.3.1. Méthodologies et méthodes

Attachons nous à définir (dans le champ épistémologique) les deux concepts parents de méthode et de méthodologie pour mieux aborder les méthodes qualitatives.

Pour Jean-François DORTIER, la méthode est une « démarche générale de la pensée dans le domaine scientifique » (2008-c : 554). René DESCARTES énonce dans son *Discours de la méthode* (1637) des principes « pour bien conduire sa raison dans les sciences ». Ces deux approches se rapprochent de la conception d'Edgar MORIN qui établit dans *La Méthode* (5 t. 1977-2001), le projet d'une réforme de la pensée afin de pouvoir appréhender la complexité des phénomènes humains ; la méthode est pour lui

une

« aide à la stratégie (laquelle comprendra, certes, des segments programmés, c'est-à-dire "méthodologiques", mais comportera nécessairement de la découverte et de l'innovation). Le but de la méthode, ici, est d'aider à penser par soi-même pour répondre au défi de la complexité des problèmes. [...] ce qui apprend à apprendre, c'est cela la méthode. » (1986 : 27 et 21).

Malgré ma volonté d'insérer mon travail dans l'héritage épistémologique de celui qui est pour moi un maître à penser, j'ai choisi pour des raisons de clarté de donner à méthode le sens de « mise en œuvre de la méthodologie » (MUCCHIELLI, 2004-e : 213), « technique d'investigation propre à la recherche. On parle ainsi de méthodes quantitatives (sondage, questionnaire, comparaison statistique, les tests d'intelligence, etc.) ou qualitatives (récit de vie, observation participante, l'entretien non directif, etc.). » (DORTIER, 2008-c : 461).

Dans le domaine didactique Christian PUREN définit une méthode comme « un ensemble de procédés et de techniques (...) visant à susciter (...) un comportement ou une activité déterminée » (1988 : 17).

Robert GALISSON et Daniel COSTE la définissent comme « une somme de démarches raisonnées, basées sur un ensemble cohérent de principes ou d'hypothèses linguistiques, psychologique, pédagogiques et répondant à un objectif déterminé. » (1988 : 341).

Le terme de méthodologie quand à lui « refers to the way in which we approach problems and seek answers. In social sciences, the term applies to how one conduct research. » (TAYLOR & BOGDAN, 1984 : 1) (cf. traduction en annexe p. 378).

Edgar MORIN n'apprécie pas : « Les méthodologies sont des guides *a priori* qui programment les recherches » (1986 : 27) et leur préfère les méthodes. J'adopterai la définition d'Alex MUCCHIELLI : « réflexion préalable sur la méthode qu'il convient de mettre au point pour conduire une recherche » (2004-h : 151). Françoise DEMAIZIÈRE et Jean-Paul NARCY-COMBES définissent la méthodologie comme

« une pratique réflexive, menée en fonction de critères reconnus par une communauté (de chercheurs) mais sans que l'on postule d'unicité des réponses possibles et donc du paradigme de référence. La méthodologie permet, à partir d'un corps de principes ou de repères reconnus, de construire une action (de recherche pour nous ici) adaptée au contexte spécifique dans lequel elle se met en place » (2007 : 3).

Dans le domaine didactique Robert GALISSON et Daniel COSTE la définissent comme l'

« Analyse des méthodes dans leurs finalités, leurs principes, leurs procédés et leurs techniques. Cette analyse peut déboucher sur une enrichissante confrontation des différents choix de chacune, à condition que cette confrontation ne se limite pas à un inventaire comparé de procédés et de techniques, mais porte essentiellement sur l'ensemble des principes qui constituent les fondements théoriques des méthodes et la justification de tout ce qui fait leur existence.

Ensemble des principes et des hypothèses qui sous-tend l'élaboration d'une méthode et qui alimente la méthodologie générale, laquelle a pour objectif de remettre constamment sur le chantier une doctrine capable de rendre l'enseignement des langues de plus en plus efficace. » (1988 : 342-343).

La méthodologie est le savoir, les réflexions (*logos*), sur la méthode, les formes d'action, praxis.

I.3.2. Qu'est-ce qu'une méthode qualitative ?

Alex MUCCHIELLI définit une méthode qualitative de recherche comme étant

« une stratégie de recherche utilisant diverses techniques de recueil et d'analyse qualitatives dans le but d'explicitier, en compréhension, un phénomène humain ou social. La réflexion méthodologique, en recherche qualitative, débouche donc sur la définition d'un programme d'utilisation d'outils et de techniques de recueil et d'analyse qualitatives (et autres). » (2004-h : 151).

« Une méthode qualitative est une succession d'opérations et de manipulations techniques et intellectuelles qu'un chercheur fait subir à un objet ou phénomène humain pour en faire surgir les significations pour lui-même et les autres hommes. » (2004-e : 212).

Pierre PAILLÉ ajoute que les méthodes qualitatives n'impliquent « à la saisie, aucune quantification, voire aucun traitement, ce qui est le cas, entre autres, de l'interview, de l'observation libre et de la collecte de documents » (2004-a : 227). La recherche qualitative est « directe, la médiation avec les sujets de l'étude s'effectuant le plus souvent à travers le langage commun, sans moyen technique » (PAILLÉ, 2004-b : 189). « [L]es données ne sont pas soumises à un traitement quantitatif, mais à l'analyse subjective du chercheur. Les principales méthodes et techniques qualitatives sont l'entretien (non directif) l'observation participante, l'histoire de vie et les tests projectifs.» (DORTIER, 2008-d : 593).

La spécificité fondamentale des méthodes qualitatives vient de leur inscription dans le paradigme compréhensif.

Steven J. TAYLOR et Robert BOGDAN (1984 : 5-8) ont énoncé les dix

caractéristiques des méthodes de recherche qualitative qu'ils considèrent comme essentielles. J'exposerai, à partir de celles-ci, la façon dont ma recherche les a mises en œuvre.

I.3.3 Des méthodes empirico-inductives

« *Qualitative research is inductive. Researchers develop concepts, insights, and understanding from patterns in the data, rather than collecting data to assess preconceived models, hypotheses or theories.* » (TAYLOR & BOGDAN, 1984 : 5) (cf. traduction en annexe p. 379).

L'engagement de la recherche dans le paradigme empirico-inductif a déjà été abordé (cf. I.2.5.). À l'inverse des méthodes quantitatives, les hypothèses y sont élaborées par suite du travail sur les phénomènes et leur contexte et non antérieurement à celui-ci.

Par le croisement de données multiples mais pertinentes sur le contexte, un travail sur l'environnement des phénomènes étudiés et une analyse qualitative approfondie du corpus, la recherche ici présentée a construit une compréhension progressive des phénomènes. La méthodologie de recherche a consisté pour une part essentielle en une description et une analyse des aspects et paramètres du contexte qui éclairent l'objet enseignement-apprentissage du français au Brésil.

Bien que certains postulats sous-tendent et orientent la recherche (notamment celui selon lequel des manuels édités à visée universelle posent des problèmes d'adaptation lorsqu'ils sont mis en œuvre dans des contextes spécifiques), ceux-ci déterminèrent l'objet de la recherche et non sa méthodologie ni son déroulement. Le protocole de recherche ne visa pas à tester, éprouver une hypothèse par l'expérimentation mais à aborder en profondeur des phénomènes et leur contexte pour ainsi identifier certaines tendances et éventuellement alors avancer une/des « thèse(s) » (par exemple sur une relation de correspondance entre la formation initiale suivie par l'enseignant et la distanciation dans l'usage du manuel).

I.3.4. Des méthodes écologiques

« *In qualitative methodology the researcher looks at settings and people holistically; people, settings, or groups are not reduced to variables, but are viewed as a whole. The qualitative researcher studies people in the context of their past and the situations in which they find themselves.* » (TAYLOR & BOGDAN, 1984 : 6) (cf. traduction en annexe p. 379).

Si, relativement à cette constante des méthodes qualitatives, je qualifie les méthodes employées et ma recherche d'« écologiques » c'est qu'à mon sens est écologique tout projet qui prend en compte les caractéristiques de l'environnement dont sont issus les phénomènes sur lesquels il travaille et les paramètres du milieu auquel la recherche prétend s'intégrer.

Dans ce sens, Gabriele PALLOTTI a abordé « La classe dans une perspective écologique de l'acquisition » (2002). Elle met en œuvre une approche proche de celle ici développée à la différence qu'elle se situe à un niveau acquisitionnel, micro, de la classe, quand l'approche sociodidactique est plus globale, macro, essayant de construire un regard ample qui embrasse la vastitude de l'environnement d'appartenance de la classe.

Un retour étymologique aide à mieux concevoir ce qui est entendu ici comme « écologique » : *oeko* signifiant environnement et *logos* la connaissance ; sera pris dans ma terminologie comme écologique ce qui est relatif à, procède de la connaissance de l'environnement. L'étude du contexte de l'objet enseignement-apprentissage du français au Brésil a par conséquent représenté une part importante du projet de recherche doctorale, mettant ainsi en œuvre la conviction de David NUNAN que

« The naturalistic-ecological approach perspective has, as its central tenet, the belief that the context in which behaviour occurs has a significant influence on that behaviour. It follows that if we want to find out about behaviour, we need to investigate it in the natural contexts in which it occurs, rather than in the experimental laboratory. » (1992 : 53). (cf. traduction en annexe p. 379).

Avec Urie BROFENBRENNER je conçois l'environnement comme un ensemble de « structures nichées » (« *nested structures* ») l'une dans l'autre que l'on peut métaphoriser comme un ensemble de poupées russes (1979 : 3) à ceci près qu'il faut souligner l'absence de frontières entre celles-ci.

Prenant en compte cette influence du contexte sur les phénomènes, approche complexe chère à Edgar MORIN (1977, 2004), cette recherche a décrit et analysé de manière approfondie le contexte des « sujets » étudiés, de l'objet « enseignement-apprentissage du français au Brésil ». Pour ce faire, la recherche a questionné les différents paramètres de l'environnement actifs ou pouvant agir sur l'objet d'étude : le contexte international franco-brésilien (historique, de coopération,...), institutionnel, éducatif, sociologique, socio-économique, linguistique,... et a porté différents regards sur cet environnement : sociologique, psychologique, ethnologique, politique, technique...Ce

travail est présenté dans la deuxième partie de la thèse « Contexte ».

Louis-Jean CALVET s'est fait un fervent défenseur de la méthode écologique qualitative dans son ouvrage *Pour une écologie des langues du monde* :

« Qu'il s'agisse par exemple de l'enseignement des langue ou de la politique linguistique aucune conception *in vitro* n'est possible sans une compréhension fine des pratiques et des mouvements tendanciels *in vivo*, ou *in situ*, car c'est au bout du compte là que vont être mises en œuvre les interventions sur la langue et sur les situations linguistiques. » (1999-a : 22-23).

Cette méthode est également la mise en œuvre du paradigme de la « reliance » d'Edgar MORIN (2004 : 222) que l'on peut résumer par cet axiome de BACHELARD « La partie est indissociable du tout qui est dans la partie qui est dans le tout qui est dans la partie... » (1999) tiré de PASCAL (1670). L'approche environnementale du contexte des phénomènes constitue l'un des éléments fondateurs de la pensée complexe qui annihile la disjonction entre le phénomène et son environnement et intègre « l'interrelation auto-exo-régulée » des deux, la manière dont le milieu agit sur son élément et réciproquement.

Le travail sur le contexte des phénomènes étudiés me semble profitable à toute recherche en Sciences Humaines et Sociales.

Ces méthodes écologiques peuvent également être qualifiées d'« holistiques » (de *holos* : le tout) dans la mesure où elles tentent d'aborder les phénomènes dans leur totalité, leur globalité, sans les couper de leur environnement mais en essayant de prendre en compte les multiples interactions et influences de celui-ci.

Le choix de ces méthodes de travail a orienté toute la recherche doctorale.

I.3.5. Des méthodes phénoménologiques

Les méthodes employées lors de cette recherche peuvent être qualifiées de phénoménologiques en ce que

« *Qualitative researchers try to understand people from their own frame of reference. Central to the phenomenological perspective and hence qualitative research, is experiencing reality as others experience it.* » (TAYLOR & BOGDAN, 1984 : 6) (cf. traduction en annexe p. 379).

« Une situation est toujours, dans l'optique compréhensive, une situation par et pour des acteurs. Les systèmes de pertinence de ces acteurs délimitent et découpent les “choses à voir” dans cette situation et donc “construisent” la situation-pour-eux à partir de significations attachées aux éléments essentiels de la situation-pour-eux. Ces systèmes de pertinence étant, quant à eux, fondamentalement orientés par les intérêts, enjeux, intentions ou projets des acteurs (ces systèmes de pertinence ayant,

par ailleurs, une partie commune ou acquise et culturelle, partagée par différents acteurs). » (MUCCHIELLI, 2004-c : 256).

La constante énoncée ci-dessus est fondamentale dans l'approche compréhensive et sera développée dans la partie suivante (cf. II.), elle est également la conséquence de l'engagement constructiviste de la recherche et de son principe phénoménologique (cf. I.3.5.). Le travail empathique en est le corollaire (cf. II.2.1.).

Phénoménologie

« signifie étude des « phénomènes », c'est-à-dire de *cela* qui apparaît à la conscience, de *cela* qui est « donné ». Il s'agit d'explorer ce donné, la chose même que l'on perçoit, à laquelle on pense, de laquelle on parle, en évitant de forger des hypothèses, aussi bien sur le rapport qui lie le phénomène avec l'être *de qui* il est phénomène, que sur le rapport qui l'unit avec le Je *pour qui* il est phénomène. » (LYOTARD, 1995 : 5).

La phénoménologie

« se définit comme une volonté de s'en tenir aux phénomènes, seule réalité dont nous disposons, et de les décrire tels qu'ils apparaissent, sans référence à une théorie explicative ni à des causes. [...] L'attitude phénoménologique se caractérise donc par le recours systématique à la description du vécu sans y substituer un mécanisme explicatif, lequel a invinciblement tendance à réifier les concepts. [...] Elle] s'efforce d'explicitier le sens que le monde objectif des réalités a pour nous (tous les hommes) dans notre expérience (partageable). Elle cherche à appréhender intuitivement les phénomènes de conscience vécus. » (MUCCHIELLI, 2004-d : 25).

Relativement à cette approche phénoménologique, j'ai mené des entretiens semi-directifs approfondis qui se poursuivirent souvent par une discussion informelle, un repas. J'ai cherché à toutes forces à, durant mes séjours au Brésil, me constituer une expérience d'enseignement –apprentissage du français qui soit basé sur un manuel. Je voulais cette expérience afin de construire un regard « intérieur » sur la pratique de l'enseignement-apprentissage du français basé sur un manuel pour mieux comprendre les pratiques enseignantes. Malgré ma volonté et mes efforts, je ne pus accéder à cette pratique (cf. ch. III.-I.6.2.).

I.3.6. Des méthodes « sur mesures »

« *Qualitative research is a craft.* Qualitative methods have not been as refined and standardized as other research approaches. [...] Qualitative researchers are flexible in how they go about conducting their studies. The researcher is a craftsperson. The qualitative social scientist is encouraged to be his or her own methodologist » (TAYLOR & BOGDAN, 1984 : 8) (cf. traduction en annexe p. 379).

La recherche menée a répondu à cette exigence de « sur mesure », d'adaptation

artisanale des méthodes de recherche qualitative (BLANCHET, 2000 : 31). Le protocole de recherche a été conçu spécifiquement pour les objectifs fixés et ne serait pas transférable ni approprié à une autre recherche (voir la question de la transférabilité de la recherche en I.5.2.). Cette recherche a forgé sa propre méthodologie et une posture, une approche spécifique des phénomènes par rapport à la problématique et à l'objet abordés.

I.3.7. Autres caractéristiques

« *For the qualitative researcher, all perspectives are valuable. The researcher seeks not "truth" or "morality", but rather a detailed understanding of people's perspectives.* » (TAYLOR & BOGDAN, 1984 : 6) (cf. traduction en annexe p. 380).

Dans cette démarche les phénomènes ont été abordés depuis différentes perspectives disciplinaires et les retours sur mon travail que feront les participants à l'enquête seront pris en compte.

« Qualitative methods are humanistic. The methods by which we study people of necessity affect how we view them. » (TAYLOR & BOGDAN, 1984 : 7) (cf. traduction en annexe p. 380).

« *For the qualitative researcher, all settings and people are worthy of study.* » (TAYLOR & BOGDAN, 1984 : 8) (cf. traduction en annexe p. 380).

L'engagement éthique de la recherche a été présenté précédemment (cf. I.2.7.).

I.4. Mise en œuvre des méthodes qualitatives

I.4.1. Lors de la construction des données

La recherche qualitative

« inclut une cueillette de données effectuée au moyen de méthodes qualitatives, c'est-à-dire des méthodes n'impliquant, à la saisie, aucune quantification, voire aucun traitement, ce qui est le cas, entre autres, de l'interview, de l'observation libre et de la collecte de documents » (PAILLÉ, 2004-a : 226).

En cohérence avec l'intégration au parti pris constructiviste, interprétatif, de la recherche (cf. ch. II.-II.2.4. et ch. IV. II.4.2.) je préfère avec Yves REUTER (2006 : 18) parler de « construction » des données plutôt que de « cueillette » :

« le terme de *construction* qui renvoie à un travail d'élaboration à penser et à contrôler plutôt qu'à ceux de *recueil*, *collecte* et surtout *cueillette* qui me paraissent drainer des connotations de naturalité. En tout état de cause il s'agit d'un *retravail* qui sélectionne –et exclut donc dans le même temps- des indicateurs ou des indices estimés pertinents par rapport à la question à partir du document de recherche. ».

Conformément à l'emploi de méthodes qualitatives pour la construction du matériau empirique, cette recherche a construit ses données par un dispositif d'entretiens semi-directifs approfondis, dispositif élaboré et mené selon une méthodologie ethnographique. Le protocole et le plan d'entretien ont été construits avec soin pour influencer le moins possible les réponses des enquêtés (emploi de questions ouvertes) ; l'entretien visait à faire discourir l'enseignant sur son parcours (bref récit de vie), certains aspects de sa pratique, ses représentations... dans une approche où les questions sont prises comme des éléments déclencheurs de la parole, de l'échange. Ce corpus a été complété par des observations participantes *in situ* de l'enseignant en classe et de son lieu de travail.

I.4.2. Lors de l'analyse des données

Pierre PAILLÉ rappelle avec justesse que le fait pour une recherche d'amasser des données qualitatives n'implique pas qu'il y ait ensuite analyse qualitative. Il faut dès le départ distinguer analyse des données qualitatives et analyse qualitative des données (PAILLÉ, 2004-c : 210).

Pierre PAILLÉ définit l'analyse qualitative comme

« une démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène. La logique essentielle à l'œuvre participe de la découverte ou de la construction de sens. » (PAILLÉ, 2004-c : 211).

La recherche qualitative « donne lieu à une analyse qualitative des données où les mots sont analysés directement par l'entremise d'autres mots, sans qu'il y ait passage par une opération numérique » (PAILLÉ, 2004-a : 227). Aussi les productions des enquêtés ont été analysées au moyen de l'analyse du discours (BARDIN, 2007 ; MUCCHIELLI, 2007).

Ma recherche rejoint le positionnement de Pierre PAILLÉ quant au refus du traitement numérique. En effet le codage des discours -en vue d'un traitement statistique par exemple- apparaît comme une réduction conséquente de la complexité du matériau dans la recherche menée. Ce codage constituerait un biais important car il gommerait certaines spécificités des productions, les simplifierait. Je crois que plus l'on transforme, convertit des données, plus on perd d'informations sur celles-ci.

Dans cette recherche, j'ai distingué différents usages des manuels par les enseignants, pratiques que j'ai nommées et typologisées pour réaliser une analyse

catégorielle (cf. ch. III.-III.4.). Or, nombre de pratiques d'enquêtés se situaient à cheval sur deux catégories et/ou j'eus des hésitations que je signalais par des commentaires.

Une analyse qui aurait été seulement quantitative aurait annihilé, effacé les spécificités de ces usages en les réduisant à un code, les soumettant à un principe d'exclusivité : c'est ou ce n'est pas A, si c'est A ce n'est pas B (encore qu'il doit exister des possibilités de catégorisation gradative). Or par l'analyse qualitative conjointe (qualitative et un peu quantitative), la prise en charge des discours et des pratiques par une analyse subjective, les données sont investiguées dans leur complexité, non en tant qu'unités correspondant à un code, que l'on fait entrer dans une case, mais en tant que produits complexes pouvant correspondre à la fois à telle catégorie et à telle autre, placées de manière nuancée dans une catégorie.

Si j'avais enquêté sur une population homogène par rapport à des critères définis, j'aurais procédé à un dénombrement de chaque catégorie d'usage qui m'aurait amené à inférer certaines hypothèses.

L'analyse quantitative n'est donc pas à mon sens à exclure des recherches qualitatives où elle a sa place en tant qu'outil scientifique complémentaire.

I.4.3. La complémentarité des outils quantitatifs

Bien que cette recherche s'engage résolument dans une approche qualitative dont elle met en œuvre les méthodes, elle n'en exclue pas pour autant l'utilisation d'outils quantitatifs. Comme de nombreux chercheurs aujourd'hui (POURTOIS & DESMET, 2004-b : 74-75), je pense qu'il faut dépasser le schisme qualitatif-quantitatif au profit d'une association appropriée des deux.

Les méthodes quantitatives offrent des outils pertinents et complémentaires pour le travail de compréhension. Ainsi les dénombrements, décomptes de pratiques, représentations, lieux de travail effectués lors de l'analyse des entretiens éclairèrent les données analysées (cf. analyses des entretiens en annexe p. 412 à 466).

À la suite de l'analyse approfondie des entretiens, je pus établir trois catégories d'usage des manuels. J'utilisai ces catégories dans le questionnaire que j'envoyai aux enseignants (cf en annexe p. 397 pour la version française et p. 403 pour la version portugaise). J'envisageais ensuite de réaliser un traitement quantitatif, statistique des réponses à ces questionnaires diffusés auprès des responsables d'association

d'enseignants de français. N'ayant pas obtenu de réponses, ce projet a dû être abandonné.

Les outils d'analyse quantitative peuvent être des aides précieux au travail de compréhension.

I.5. Une recherche valide

« *Qualitative researchers emphasize validity in their research* Qualitative research allow us to stay close to the empirical world (Blumer, 1969). They are designed to ensure a close fit between the data and what people actually say and do. By observing people in their everyday lives, listening to them talk about what is on their minds, and looking at the documents they produce, the qualitative researcher obtain first-hand knowledge of social life unfiltered through concepts, operational definitions and rating scales. » (TAYLOR & BOGDAN, 1984 : 7) (cf. traduction en annexe p. 380).

Cette constante des recherches qualitatives correspond au parti pris ethnographique de la recherche menée qui vient d'être développé.

J'ai essayé de mettre en œuvre ce principe d'une recherche *in situ* en menant des observations participantes en classe et des entretiens les moins formels possible afin que la parole y soit libre et que l'enseignant s'exprime de manière ouverte. Pour ce faire j'ai essayé de briser la glace, d'avoir une relation amicale, cordiale, avec l'enquêté (tutoiement, humour, ambiance détendue). Souvent l'échange se poursuivait après l'entretien par une discussion informelle, un repas qui étaient l'occasion d'approcher les sujets au plus près de leur authenticité.

La recherche menée a œuvré pour sa validité interne et externe.

I.5.1. Validité interne

La validité interne d'une recherche est relative à la « correspondance entre une observation et la réalité empirique visée par cette observation » (PAILLÉ, 2004-d : 294).

Pour Egon G. GUBA , la validité interne d'une recherche correspond à sa crédibilité, « garantie que le chercheur doit fournir quant à la qualité et à la quantité des observations effectuées et quant à l'exactitude des relations qu'il établit entre les observations lors de l'interprétation. [...] le chercheur doit prouver une présence suffisamment longue sur le terrain, il importe qu'il recueille des données nombreuses émanant de perspectives multiples et qu'il fasse référence à des matériaux objectifs ; il se servira au maximum de la technique de triangulation* des sources et des méthodes ; il vérifiera s'il y a bien accord entre son langage et ses propres valeurs d'une part, et le langage, les valeurs des sujets, d'autre part (validité de signifiante

de l'observation). » (1981).

Selon Jean-Pierre POURTOIS et Huguette DESMET, le chercheur qualitatif doit, lors de l'interprétation, « soumettre les résultats de son analyse aux acteurs qui ont participé aux événements en vue d'une corroboration (validité phénoménologique ou validité de signifiante des interprétations) » (2004-b : 75). Je tenterai de mettre en application ce principe en envoyant cette thèse et son résumé à l'ensemble des participants à ma recherche.

Le chercheur doit être vigilant vis-à-vis de la cohérence interne de ses déductions et confronter son interprétation aux études et aux recherches proches qui ont permis l'élaboration des premières hypothèses ainsi qu'à des théories reconnues et bien définies (validité référentielle). » (POURTOIS et DESMET, 2004-b : 75).

La validité interne d'une recherche est proche de ce Jean-Pierre POURTOIS et Huguette DESMET nomment sa « fiabilité » :

« l'indépendance des analyses par rapport à l'idéologie du chercheur. À la base de la fiabilité se trouve la lucidité du chercheur à l'égard de ses jugements et la reconnaissance de ceux-ci en tant qu'éléments influençant ses analyses et interprétations (triangulation interne du chercheur). La transparence du chercheur, c'est-à-dire l'énonciation par ce dernier de ses présupposés et orientations épistémologiques, est un moyen d'assurer une plus grande fiabilité des conclusions. » (2004-b : 76).

Dans ce sens j'ai réalisé un important travail réflexif de retour sur moi-même (cf. ch. IV.-IV., rédaction de mon récit de vie, contextualisation du chercheur,...) par lequel j'ai tenté de « m'objectiver ».

LECOMPTE et GOETZ ont identifié des stratégies pour « préserver une recherche des menaces sur sa validité interne » : utilisation de descripteurs de basse inférence, multiplicité des chercheurs, intégration des participants à la recherche (« *participants researchers* »), examen/observation par des pairs (« *peer examination* ») et données enregistrées mécaniquement.

Une description de basse inférence est plus proche de l'observable, par exemple : « il a pris le crayon » au contraire de « les apprenants ne sont pas motivés pour l'activité » qui est elle une description de haute inférence.

Parce qu'elle a réalisé un nombre important (38) d'entretiens approfondis réalisés dans des situations d'enseignement-apprentissage variées et menés dans le cadre de

deux séjours de recherche de sept et six mois, qu'elle a pris en compte l'impact du chercheur sur ces données auxquelles elle a joint des observations participantes et associera la prise en compte des retours des enquêtés sur la recherche (après publication), on peut dire de la recherche menée qu'elle a une validité interne.

I.5.2. Validité externe

Pour Pierre PAILLÉ la validité externe d'une recherche concerne « la possibilité de conserver cette observation pour la comparaison avec d'autres groupes que ceux étudiés. » (2004-d : 294). Pour POURTOIS et DESMET, cette qualité correspond à la transférabilité de la recherche, « démarche par laquelle le chercheur s'interroge quant à savoir si les conclusions auxquelles il aboutit peuvent s'étendre à d'autres contextes que celui étudié. » (2004-b : 75).

Le critère de répliquabilité, qui évalue le fait que la recherche puisse ou non être reproduite sur d'autres terrains, peut également être le facteur déterminant de la validité externe. La répliquabilité implique l'identification des « assumption and metatheories that underly choice of terminology and methods of analysis. » (LECOMPTE & GOETZ, 1982 : 39) (cf. traduction en annexe p. 380). La recherche menée a tenté d'explicitier les postulats, suppositions sous-jacents présents chez le chercheur par un travail réflexif, retour sur soi (cf. ch. IV.). La recherche a également explicité ses méthodes dans ce chapitre.

Selon la définition choisie la recherche menée a ou n'a pas de validité externe. En effet les méthodes employées (au sens de « mise en œuvre de la méthodologie » (MUCCHIELLI, 2004-e : 213) ont été construites « sur mesures » (cf. I.3.9.) pour les besoins propres à la recherche et à son évolution particulière et lui sont inhérentes, propres, elles ne conviendraient pas à un autre projet. Néanmoins la méthodologie employée, les approches, positionnement épistémologiques et leurs conséquences méthodologiques sont eux transférables à d'autres terrains, d'autres recherches en S.H.S. L'approche ethno-sociodidactique développée est quant à elle pertinente pour toute recherche didactique « en contexte ».

Si l'on se rapporte par contre aux critères de validité externe établis par Margaret LECOMPTE et Judith Preissle GOETZ, alors la recherche menée possède une validité externe parce qu'elle est explicite sur cinq aspects clés :

- « the researcher's status » : la recherche doit expliciter la position sociale tenue par le chercheur dans le groupe enquêté. Un travail d'auto-observation, de réflexivité (cf. ch. IV.) joint à une approche empathique des sujets enquêtés (cf. II.2.1.) ainsi qu'une réflexion sur la manière dont je pouvais être/étais perçu par les enquêtés m'a permis d'identifier quelques composantes de mon « identité externe » pour les enseignants.
- « the informants' choice » : cette question a été abordée précédemment (cf. ch. III.-III.1.) ;
- « the social situation and its conditions » ;
- « the analytic construct and the promises » ;
- « the data collection method and analysis » (LECOMPTE & GOETZ, 1982 : 39, cf. traduction en annexe p. 380).

Selon LECOMPTE et GOETZ, Les ethnographes doivent présenter leurs méthodes si explicitement que leur rapport peut être utilisé comme « manuel de procédure » (« procedural manual ») par ceux qui veulent répliquer leur recherche (idem).

I.5.3. Validité écologique

Gabriele PALLOTTI considère qu'une recherche est écologiquement valide lorsque les données sur lesquelles portent l'étude « ont été recueillies en prenant soin de préserver au mieux les conditions naturelles de leur production ; en d'autres termes, le chercheur a choisi d'influer le moins possible sur la production de ces données. » (2002).

Urie BRONFENBRENNER parle également de « validité écologique » : une recherche est écologiquement valable lorsqu'elle est conduite dans l'habitat naturel des personnes ; elle préserve au maximum l'intégrité du milieu et considère les influences réciproques (effet de A sur B, mais aussi de B sur A) ; elle doit tenir compte des caractéristiques du contexte social et culturel dont proviennent les sujets (validité de contexte) et doit prévoir la définition de la situation par chacun des participants, c'est-à-dire la manière dont le sujet perçoit le milieu et ses éléments (validité phénoménologique).

Conclusion

Pour résumer, la recherche est qualitative parce que par l'utilisation d'outils, de méthodes qualitatives de construction et d'analyse de données, elle a réalisé une analyse en profondeur des phénomènes, explorant leur « qualité », leur nature. Cette recherche a

investigué une certaine quantité de cas qu'elle a interrogés de manière poussée ce qui l'a conduit à identifier au sein des cas analysés des mécanismes, tendances, systèmes qui fonderont ses hypothèses.

Par opposition, la recherche quantitative trouve dans la quantification (utilisation d'outils statistiques) les bases d'élaboration de ses hypothèses, explications.

II. UNE RECHERCHE COMPRÉHENSIVE

« La compréhension complexe de l'être humain refuse de réduire autrui à un seul trait et le considère dans sa multidimensionnalité. » (MORIN, 2004 : 127).

En premier lieu, une précision. Si l'arbitraire des parties m'a conduit à définir tel engagement de la recherche comme qualitatif et tel autre comme compréhensif et à séparer ces deux approches en deux parties ce découpage relève de nécessités organisationnelles et non d'une scission conceptuelle. En effet, les différents recoupements, renvois voire redondances des différents parti-pris épistémologiques ici présentés mettent en évidence combien les deux approches, paradigmes qualitatifs et compréhensifs partagent et s'intègrent l'un(e) à l'autre.

Une recherche qualitative est nécessairement compréhensive. Alex MUCCHIELLI énonce ainsi que « la spécificité fondamentale des méthodes qualitatives vient de leur inscription dans le paradigme compréhensif » (2004-e : 213). Les phénomènes sociaux étant, de par leur « humanité », d'une abyssale complexité, ils ne peuvent être je crois que compris et non expliqués.

II.1. L'approche compréhensive

II.1.1. La spécificité des faits humains et sociaux

Les Sciences Humaines et Sociales (désormais S.H.S.), parce que leur développement et leur reconnaissance sont beaucoup plus récents que celui des sciences « dures », sont en situation d'infériorité par rapport à ces dernières. Aussi les S.H.S. ont longtemps reproduit les conceptions des notions de « science », de « connaissance » telles qu'elles ont été développées par les sciences exactes et transféré leurs méthodologies. Le paradigme positiviste développé par Auguste COMTE de 1830 à 1845 exemplifie cette filiation et cet héritage des S.H.S. vis-à-vis des Sciences de la Nature. Les

S.H.S. mirent longtemps à développer des méthodologies propres à leurs objets. Les paradigme qualitatif, compréhensif et leurs méthodes sont les fruits de cette émancipation.

Alex MUCCHIELLI parle ainsi de « la radicale hétérogénéité entre les faits humains ou sociaux et les faits des sciences naturelles et physiques : les faits humains ou sociaux étant des faits porteurs de significations véhiculées par des acteurs (hommes, groupes, institutions...), parties prenantes d'une situation inter-humaine. » (2004-d : 24).

L'étude du « fait humain et social » est donc radicalement différente de celle du « fait naturel » puisqu'elle est réflexion sur un fait signifiant, déjà construit par une collectivité humaine. C'est un construit de second degré. » (MUCCHIELLI, 2004-d : 26).

De fait, les méthodes de recherche doivent différer, les sciences travaillant sur de l'humain ne peuvent continuer à employer des méthodes élaborées pour étudier des métaux, des plantes. Lorsque l'on travaille sur des faits sociaux on ne peut qu'essayer de comprendre et non d'expliquer ; un humain n'est pas une machine, il conserve toujours une part d'imprévisibilité, d'irréductibilité à la différence de métaux ou de minéraux dont on peut prédire avec une quasi certitude les « comportements ».

Néanmoins, la distinction entre recherche compréhensive et recherche quantitative est peut-être à tempérer dans la mesure où toutes deux construisent des théories à partir de l'observation de certaines régularités au sein des phénomènes.

II.1.2. Comprendre contre expliquer

L'approche compréhensive est à mon sens l'approche propre aux phénomènes humains :

« positionnement intellectuel (une prise de position épistémologique [...] qui postule ensuite la possibilité qu'a tout homme de pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme (principe de l'intercompréhension humaine). L'approche compréhensive comporte toujours un ou plusieurs moments de saisie intuitive, à partir d'un effort d'empathie, des significations dont tous les faits humains et sociaux étudiés sont porteurs. Cet effort conduit, par synthèses progressives, à formuler une synthèse finale, plausible socialement, qui donne une interprétation « en compréhension » de l'ensemble étudié (c'est-à-dire qui met en inter-relation systémique dans une schématisation, dans des ensembles signifiants plus généraux, l'ensemble des significations du niveau phénoménal) » (MUCCHIELLI, 2004-d : 24).

L'une des constantes des recherches qualitatives énoncées par Pierre PAILLÉ explicite l'engagement des recherches qualitatives dans le paradigme compréhensif : « finalement, la thèse ou le rapport de recherche s'insèrent dans un espace dialogique de

découverte et de validation de processus et non pas dans une logique de la preuve. » (2004-a : 227). Il n'y a dans une recherche qualitative rien à vérifier, à confirmer ou infirmer puisque celle-ci n'« éprouvent » pas une/des hypothèses comme c'est le cas dans un paradigme hypothético-déductif souvent propre aux sciences dures et à leurs méthodologies expérimentales.

La recherche qualitative est au contraire « empirico-inductive » (BLANCHET, 2000 : 30) « puisque la compréhension du phénomène à l'étude se dégage progressivement du contact prolongé de la situation et en l'absence d'*a priori* normatifs ou de grilles opérationnelles » (PAILLÉ, 2004-b : 189).

« Les méthodes empirico-inductives consistent à s'interroger sur le fonctionnement et sur la signification des phénomènes humains qui éveillent la curiosité du chercheur, à rechercher des réponses dans les données, celles-ci incluant les interactions mutuelles entre les diverses variables observables dans le contexte global d'apparition du phénomène, dans son environnement, ainsi que les représentations que les sujets s'en font [...]. Il s'agit de comprendre (donner du sens à des événements spécifiques) et non d'expliquer (c'est-à-dire d'établir des lois universelles de causalité). » (BLANCHET, 2000 : 31)

COMPRÉHENSION	EXPLICATION
concret	abstrait
analogique	logique
saisies globales	saisies analytiques
prédominances de la conjonction	prédominance de la disjonction
projection/identification	démonstration
implication du sujet	objectivité
plein emploi de la subjectivité	désobjectivation

(MORIN : 1986 : 150).

Le projet compréhensif est d'intelligibiliser, par un travail de connaissance empirique, un contexte et ses phénomènes au moyen d'une analyse conjointe de ces deux ensembles. C'est ainsi que la troisième partie de cette thèse, qui vient en quelque sorte présenter les « résultats », connaissances produits, s'intitule « Compréhension ».

II.2. Les voies de l'approche compréhensive

Je vais maintenant présenter les engagements épistémo-méthodologiques qui à mon sens intègrent le paradigme qualitatif.

II.2.1. Une recherche empathique

Alex MUCCHIELLI rappelle que les méthodes qualitatives considèrent les phénomènes humains comme des phénomènes de sens qui peuvent être compris par un effort d'empathie (2004-e : 213).

Lors d'une recherche qualitative, « la recherche menée comprend presque toujours un contact personnel prolongé avec un milieu ou des gens et une sensibilité à leur point de vue (ou perspective, expérience, vécu, etc.) ; » (PAILLÉ, 2004-a : 226). Cette caractéristique, attitude de sensibilité au point de vue des sujets, entre en concordance avec l'engagement dans une recherche de terrain (cf. I.2.1.) et le parti pris empathique de cette enquête.

Je crois avec Jean-Marie VAN DER MAREN que « le paradigme compréhensif a pour objectif de comprendre la dynamique des événements par l'intentionnalité engagée dans l'histoire des interactions du sujet avec son environnement. » (1995 : 36-37). À ce titre le travail empathique est indispensable à toute recherche compréhensive.

Pour Gerhard NEUNER l'empathie est

« la faculté d'entrer dans le monde étranger et d'essayer de le comprendre « de l'intérieur », c'est-à-dire de comprendre « les autres » dans leur contexte socioculturel [...] L'empathie nous aide à comprendre le caractère « autre » des personnes qui vivent dans le monde de la langue cible, à partir de leur propre monde. » (2003 : 53).

« L'empathie est la sympathie intellectuelle par laquelle nous sommes capables de comprendre le vécu de quelqu'un d'autre sans l'éprouver pour autant de façon réelle dans notre propre affectivité. Scheler montre que cette sorte d' « intuition affective » ou « d'intuition projective » est fondée sur une capacité humaine de « compréhension » immédiate de l'autre en tant qu'être humain. » (MUCCHIELLI, 2004-f : 70).

Pour Carl ROGERS le terme empathie indique la « capacité de s'immerger dans le monde subjectif d'autrui et de participer à son expérience dans toute la mesure où la communication verbale et non verbale le permet (ROGERS & KINGET, 1969 : 106), de

capter la signification personnelle des paroles de l'autre bien plus que de répondre à leur contenu intellectuel. L'empathie est pour ce psychothérapeute sensibilité altérocentrique, sensibilité sociale, réceptivité aux réactions d'autrui, participation à l'expérience d'autrui sans se limiter aux aspects purement émotionnels d'une appréhension de l'expérience à partir de l'angle de la personne qui l'éprouve...tout en demeurant émotionnellement indépendant. Dans l'empathie, l'observateur est attentif à un vécu, il atteint une sorte de décentration impliquée qui est une attitude adaptée à la recherche en sciences humaines. Il doit être toujours peu ou prou observateur participant, sa compréhension intellectuelle prend appui sur une compréhension humaine. L'objet de la recherche, dans l'approche compréhensive, est l'ensemble de la conduite-signification-situation d'un acteur (ROGERS & KINGET, 1969 : 106-107).

« Si l'empathie est l'aptitude à se mettre à la place d'autrui, à saisir sa façon de penser, de sentir et d'agir, elle implique la capacité de percevoir l'autre dans sa réalité spécifique, sans que cette perception soit « contaminée » par les projections et les mécanismes de défense du sujet percevant. Cependant, ce ne peut être qu'une sorte d'attitude « idéale » jamais totalement atteinte [...]. » (LIPIANSKY, 1992 : 217).

Le retour terminologique me semble toujours fructueux pour comprendre les notions importantes. Empathie vient du grec ancien $\epsilon\mu\psi$ (em-) qui signifie dans, à l'intérieur et de $\pi\acute{\alpha}\theta\omicron\varsigma$, *pathos*, -pathie, qui signifie souffrance, ce qu'on éprouve. L'empathie peut donc être définie comme l'acte de compréhension spécifiquement orienté vers les sentiments, émotions, croyances d'une personne et plus largement vers ses comportements, l'« habileté à percevoir, à identifier et à comprendre les sentiments ou émotions d'une autre personne tout en maintenant une distance affective par rapport à cette dernière » (GRAND DICTIONNAIRE TERMINOLOGIQUE).

L'approche empathique est définie par Alex MUCCHIELLI comme

l'« Ensemble des techniques liées à une attitude intuitive qui consiste à saisir le sens subjectif et intersubjectif d'une activité humaine concrète, à partir des intentions que l'on peut anticiper chez un ou plusieurs acteurs, cela à partir de notre propre expérience vécue du social ; puis à transcrire ce sens pour le rendre intelligible à une communauté humaine. » (2004-f : 70).

Une recherche sur des humains, des phénomènes anthropiques, menée par d'autres humains ne peut à mon sens pas se dispenser de cet élan à la fois intuitif et rationnel vers l'autre. Si l'empathie est une composante fondamentale de toute recherche compréhensive, qualitative, elle totalement incontournable dans une recherche comme la

mienne qui porte en grande partie sur des comportements, des usages professionnels. Le travail mené avait pour but de mieux comprendre ces pratiques professionnelles.

Si comme l'énonce Olivia BELIN

« l'attitude empathique s'efforce de capter dans une attention constante et soutenue, au travers de techniques de recueil tels que l'entretien semi-directif ou l'observation participante, *l'ensemble* des éléments de la situation pour mieux la comprendre du point de vue d'un acteur. » (2007 : 6-7),

elle doit être associée à un travail conséquent sur cette situation. La recherche menée a donc effectué un travail important sur l'environnement des enseignants (institutionnel, culturel, géographique,...cf. Partie II. ch. V. et ch. VI.) qui a nourri, alimenté par des éléments concrets la mise en œuvre de l'empathie lors et a posteriori des entretiens (lors de leur analyse qualitative). À ce travail sur le contexte macro et micro de l'enseignement-apprentissage du français au Brésil ont été associés :

- une contextualisation micro des entrevues : lieu (salle des profs, restaurants, café,...), moment de la journée de l'enseignant et prise en compte des influences possibles de cette spatio-temporalité sur l'entretien ;
- un questionnaire, une attention portés à la manière dont l'enseignant pourrait percevoir la situation, l'entrevue : enjeux, dynamiques culturelles, identitaires, professionnelles, transactionnelles, hiérarchiques; interactionnelles (cf. I.3.6. et ch. III. III.) ;
- une mise en lien des discours avec les informations recueillies sur le sujet (âge, formation, lieu(x) de travail,...par exemple) ;
- l'analyse des représentations-clés des enquêtés ;
- l'analyse des discours des enseignants enquêtés, au niveau symbolique et représentationnel notamment car les représentations sont les manifestations des croyances et les matrices des pratiques des sujets enquêtés (ch. III.-III.3.2.).
- une approche de la situation d'enseignant de français au Brésil par une recherche d'emploi du chercheur.
- une prise d'informations sur les conditions matérielles et financières des enseignants de français au Brésil dans différents établissements : salaires, quotité de charge de cours, conditions de travail,...
- une attitude d'écoute respectueuse, attentive et intéressée, lors des entretiens.
- l'adoption d'une posture professionnelle décontractée : choix d'une tenue vestimentaire

alliant convenance et décontraction, usage d'un « style oral » lors des entrevues pour éviter le rapport formel, hiérarchique :

« Le but de l'entretien compréhensif est de briser cette hiérarchie : le ton à trouver est beaucoup plus proche de celui de la conversation entre deux individus égaux que du questionnement administré du haut. » (KAUFMAN, 1996 : 47).

Les actions sus citées, jointes à l'ensemble de la recherche menée, permirent la mise en place effective de l'entreprise empathique du chercheur vis-à-vis des enquêtés. Par le recoupement des informations issues des différents plans (local, global, national, international,...), de l'analyse des discours et le regard englobant porté sur les enquêtés, leurs pratiques et leurs discours, le chercheur a progressivement construit une empathie compréhensive efficiente parce que nourrie de données scientifiques multiples et pertinentes et pas seulement d'intuition. Cette empathie « scientifique », scientifiée constitue un des piliers de l'approche/recherche ethno-sociodidactique (cf. ch. VII.) et du paradigme compréhensif de recherche qui permet de mieux comprendre les enquêtés, leurs discours et leurs pratiques professionnelles.

II.2.2. Une approche systémique

Parce tout phénomène est intégré à un environnement, il appartient de ce fait à un système. En lien avec la « reliance » (MORIN, 2004 : 223) qui préserve l'individu, l'objet, les données de l'isolement et des risques de simplifications, une recherche compréhensive doit donc employer une approche systémique afin de prendre en compte les jeux d'interdépendances dans lesquels un phénomène est impliqué.

Qu'est-ce qu'un système ? RAPOPORT le définit comme « un tout (« *whole* ») qui fonctionne comme tout en vertu des parties (« *parts* ») qui le constituent » (1968 : 453). Pour Ferdinand de SAUSSURE, le système est « une totalité organisée, faite d'éléments solidaires ne pouvant être définis que les uns par rapport aux autres en fonction de leur place dans cette totalité » (1931). Philippe BLANCHET le définit comme « une organisation totale et complexe, telle que la modification de l'un de ses éléments constitutifs entraîne une modification de l'organisation des autres car tous sont liés. » (2000 : 69).

J'adopterai la définition d' Edgar MORIN du système en tant qu' « unité globale organisée d'interrelations entre éléments, actions ou individus » (1977 : 101).

Comprendre nécessite d'identifier les intrications, implications, mécaniques, interdépendances systémiques dans lesquelles un phénomène est pris, de voir la manière dont celui-ci est lié à l'environnement auquel il appartient. Pour ce faire, une approche systémique est à entreprendre.

Pour Philippe BLANCHET adopter une approche systémique consiste à « envisager tout phénomène humain comme un *système* relationnel observable et compréhensible, notamment au plan de sa signification symbolique, à travers cinq principes, concepts-clés :

- « - l'*interaction* (tout phénomène est en relation avec d'autres phénomènes, tout système avec d'autres systèmes).
- la *totalité* (le tout, qui est plus que la somme des parties, rétro-agit sur les parties dont il permet de comprendre les fonctionnements).
- la *circularité* : tout phénomène est pris dans un jeu complexe d'actions et de rétro-actions en boucle.
- l'*homéostasie* (fonctionnement du système qui lui permet de se modifier pour s'adapter tout en conservant son identité),
- l'*équifinalité* (l'équilibre évolutif du système ouvert fonctionne dans le contexte contemporain auquel il est adapté et n'est pas déterminé par sa constitution initiale). » (2000 : 67).

Alex MUCCHIELLI expose les différents principes de l'approche systémique :

« **Le principe systémique.** Les phénomènes isolés n'existent pas, ils doivent être considérés comme étant en interaction avec d'autres phénomènes de même nature.

Le principe du niveau d'observation ou de cadrage. Un phénomène n'est compréhensible que replacé dans un ensemble qu'il convient de délimiter. Ce cadrage définit les acteurs à prendre en compte.[...]

Le principe du primat du contexte systémique. Les phénomènes prennent leur sens dans le contexte formé par le système lui-même.

Le principe de causalité circulaire. Chaque phénomène est pris dans un jeu complexe d'implications mutuelles d'actions et de rétroactions.

Le principe homéostatique. Chaque système d'interactions a ses propres règles de fonctionnement définissant une "logique" globale qui constitue une force propre à sa reproduction.

Le principe de l'émergence des paradoxes. Dans un système chaque phénomène est à la fois autonome et contraint, organisé et organisateur, informant et informé et il convient d'en tenir compte. » (2004-g : 277).

Lorsque l'approche systémique est appliquée aux communications, deux principes généraux doivent être ajoutés :

« **Le principe de la nature de la communication prise en compte.** Dans l'analyse systémique des communication, la communication est explicitée, au final, sous la

forme d'une catégorie signifiante d'échange. Pour être portée sur la modélisation, la catégorie d'échange doit généraliser de nombreux contenus concrets observés et ayant la même signification.

Le principe de la récurrence des « jeux » interactionnels. En règle générale, dans les groupes plus ou moins fermés comme les groupes de travail et les organisations, les phénomènes communicationnels sont appréhendables sous forme de scénarios ou « jeux » répétitifs et récurrents. » (MUCCHIELLI, 2004-g : 277).

Ces principes ont été mis en œuvre entre autres par le travail sur le contexte (cf. partie II.), notamment le « principe systémique », et dans la méthodologie de choix des éléments d'analyse du contexte (« principe du niveau d'observation ou de cadrage »). En effet si l'environnement de l'enseignement-apprentissage du français au Brésil a ici été étudié dans son ensemble (cf. ch. V. et VI.), certains éléments plus « actants », plus prégnants sur la situation ont été analysés comme par exemple le contexte institutionnel éducatif (ch. V.-III.), le cadre culturel franco-brésilien (cf. ch. VI.-II., III. et VI.), de coopération linguistique (cf. .ch VI.-IV.3.2.).

II.2.3. Une approche interculturelle

L'approche interculturelle constitue une des principales entrées de cette recherche dans la complexité des phénomènes et un des principaux parti-pris méthodologiques investis.

Avant de définir l'interculturel, il faudrait définir ce qu'est une culture, cette tâche sera accomplie au chapitre VII. (II.3.1.).

Pour Myriam DENIS,

l'« interculturel – ou plus exactement l'interculturalité – est donc, avant tout, la rencontre entre des individus qui évoluent dans deux cultures au moins et sont amenés à se construire un système de références qui ne relèvent entièrement ni de l'une ni de l'autre, mais d'un troisième point, lieu d'interaction entre les cultures en présence. » (2005 : 44).

Myriam DENIS distingue « interculturel » et « cross-cultural ». Ce dernier terme se base selon elle sur les recherches comparatives entre différentes cultures, travaux ethnographiques à l'appui, alors que ceux portant sur l'interculturel « prennent en compte les conséquences des rencontres entre les cultures dans une dimension interactionniste » (2005 : 43). L'interculturel

« postule l'interaction, la confrontation mais aussi l'intégration d'autres catégories. L'interculturel accepte résolument le métissage. Il va au-delà d'une simple analyse des différences et présume l'implication de l'individu dans la découverte de l'Autre. L'interculturel – l'accent porte sur « inter » plutôt que sur « culturel » - est un pont que

l'on jette vers l'Autre et, en ce sens, il relève d'une construction, d'une création. » (DENIS, 2005 : 43-44).

Pour Martine ABDALLAH-PRETCEILLE et Louis PORCHER, « L'interculturel, c'est la circulation, le partage, l'enrichissement par les différences. » (1996 : 25-26).

« Le préfixe inter tantôt introduit la liaison, la réciprocité (inter-pénétration, interaction, inter-disciplinarité...) et tantôt la séparation, la disjonction (inter-diction, interrogation, inter-position...). Cette ambivalence jonction/disjonction, le préfixe inter l'induit pour "interculturel". Ce sont d'interprétations, d'interférences, d'interactions que sont faits les contacts de cultures ; mais aussi d'interrogations, d'interruptions, d'interprétations... » (CLANET, 1993 : 21).

Pour Philippe BLANCHET l'interculturel est « un mode d'approche des rencontres entre cultures [...] ou si l'on veut, entre « civilisations », par l'intermédiaire des individus, qui suppose certains principes (1995 : 175).

La mise en œuvre de l'approche interculturelle se justifie ici par le fait que toute situation pédagogique est de fait interculturelle puisqu'elle met en relation deux systèmes (ou plus) de significations (BLANCHET, 1995 : 175) ; sa « finalité n'est justement pas une *connaissance* mais une *compréhension* de la culture autre. » (BLANCHET, 1995 : 176) :

« L'approche interculturelle pluraliste se concrétise avant-tout par des garde-fous méthodologiques (ABDALLAH-PRETCEILLE in CAMILLERI, 1989). Parmi ceux-ci, on placera au premier chef le principe suivant : chacun est soi-même, évolutif sans doute, mais *sans jamais pouvoir être l'Autre*. Il faut bannir le fantasme de l'assimilation. » (BLANCHET & LOUNICI, 2007 : 17).

L'approche interculturelle se réalise à la fois par l'adoption d'une « posture intellectuelle » (une certaine façon de voir les choses) et par la mise en œuvre de principes méthodologiques dans l'intervention didactique et pédagogique (une certaine façon de vivre les choses) (BLANCHET & LOUNICI, 2007 : 17). La notion d'*interculturalité* renvoie davantage à une méthodologie à des principes d'action, qu'à une théorie abstraite. C'est la raison pour laquelle on lui préfère *approche interculturelle*. » :

« l'idée fondatrice de cette approche est de s'intéresser à ce qui se passe concrètement lors d'une interaction entre des interlocuteurs appartenant, au moins partiellement, à des communautés culturelles différentes, donc porteurs de schèmes culturels différents, même s'ils communiquent dans la même langue. [...] on opte pour une éthique personnelle et une déontologie professionnelle qui reconnaissent l'altérité, la différence, et qui l'intègrent dans les procédures d'enseignement, à la fois comme objet d'apprentissage et comme moyen de relation pédagogique. » (BLANCHET & LOUNICI, 2007 : 17).

Il convient de distinguer ce qui est interculturel, l'interculturalité, de l'approche interculturelle. Celle-ci est, à mon sens, une manière d'aborder les phénomènes humains,

sociaux qui considère la pleine mesure des facteurs culturels dans la genèse des interactions, événements, comportements. Investir une approche interculturelle signifie à mon sens que les acteurs sociaux sont abordés -en premier lieu mais pas seulement- comme des êtres culturels (au sens large de culture cf. II.3.1.) c'est-à-dire des personnes dont les comportements sont en grande partie déterminés par l'ensemble du construit discursif et symbolique qu'ils ont intégré (i.-e. leur culture), leur habitus. Ce positionnement rejoint Martine ABDALLAH-PRETCEILLE pour qui la pédagogie interculturelle « se ramène à un mode de perception et d'appropriation de questions pédagogiques et éducatives, à une problématisation spécifique définie par certains axes » (1996 : 159). L'« entrée » interculturelle me semble particulièrement pertinente dans le travail de compréhension en S.H.S. puisque celui-ci est tourné vers les phénomènes sociaux, humains, or ce qui fait l'homme humain est justement sa culture. Il s'agit d'aborder l'interaction culturelle comme un « espace de contact » de tout ce qui caractérise les agents en tant qu'individus. La culture est alors envisagée comme le construit unique et constitutif de tout ce qui fait homme l'humain, intégrant l'ensemble de ses expériences, représentations, croyances, symboles, rites, appareil discursif intégré.

L'approche interculturelle ici construite est ouverte, englobante et non fermée, réductrice. Le réductionnisme consisterait à aborder les phénomènes sous la seule entrée culturelle (dans une définition restreinte de la culture) considérant que ceux-ci sont les seuls produits des « cultures » en présence. Sous cet angle « culturaliste », la culture expliquerait à elle seule les comportements des individus, les interactions sont envisagées comme des contacts-échanges entre deux systèmes culturels. Ce serait aller vers la même réduction, l'enfermement disciplinaire et la même dérive ascientifique et non pertinente que certains travaux de linguistique structuraliste qui considèrent les rencontres d'individus de langues différentes seulement comme la rencontre de systèmes linguistiques (MARTINEZ & PEKAREK DOEHLER, 2000 : 9).

La survalorisation de la variable culturelle pour interpréter les phénomènes de (non) communication ne pourrait que déboucher sur une approche réductionniste qui ne prendrait pas en compte les autres éléments liés aux facteurs sociaux, historiques, psychologiques.... Martine ABDALLAH-PRETCEILLE et Louis PORCHER (1996) mettent en avant la notion de « culturalité » qui prend en compte la fonction instrumentale de la culture :

« l'individu peut plus facilement qu'autrefois manipuler les signes culturels, les instrumentaliser en fonction des circonstances. L'accent doit être mis sur la complexité qui caractérise la culture, sur la pluralité et la variation des perspectives qu'elle engendre, sur la relativité du fait culturel, c'est-à-dire sur les contradictions, les incohérences, l'imprévisibilité des situations dans lesquelles la culture est englobée » (DENIS, 2005 : 43)

Myriam DENIS nous invite à nous orienter vers une « perspective de compréhension de l'Autre plutôt que d'explication de son comportement par la variable culturelle » (idem).

À titre d'exemple, l'approche interculturelle restreinte, culturaliste, « interculturaliste », analyserait une interaction entre un Marocain et un Français comme le contact entre deux systèmes culturels, véhiculés par leurs deux représentants. Une psychologue qui regarderait cette même interaction seulement comme la rencontre de deux profils psychologiques s'égarerait dans le même type de simplification, d'appauvrissement du réel.

L'approche interculturelle est au contraire abordée ici dans sa transdisciplinarité (cf. ch. VII.-IV.3.), la perspective culturelle y tient une part importante mais non exclusive et elle veut intégrer l'ensemble des perspectives des Sciences Humaines et Sociales :

« Le but d'une approche interculturelle n'est ni d'identifier autrui en l'enfermant dans un réseau de significations, ni d'établir une série de comparaisons sur la base d'une échelle ethno-centrée. Méthodologiquement l'accent doit être mis davantage sur les rapports que le 'je' (individuel ou collectif) entretient avec autrui que sur autrui proprement dit. » (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1996).

Les regards sociologiques, psychologiques (sociale, cognitive, clinique), anthropologiques, didactique, ethnologiques, éducatif, historique, géographique, ethnographiques, linguistiques (phonétique, phonologique, prosodique, sémantique, sémiologique, morphologique, syntaxique,...) y sont particulièrement mis à l'œuvre. L'appropriation des manuels par les enseignants a été abordée sous ces différents angles, soit autant de regards, d'outils conceptuels qui tous s'intègrent à la perspective interculturelle ici développée.

L'approche interculturelle me semble valide et pertinente non seulement en didactique mais pour toute recherche en S.H.S..

II.2.4. Une approche interprétative

Marta ANADÓN qualifie les recherches qualitatives d'« interprétatives » car elles

mettent « en synergie le positionnement épistémologique du chercheur et la nature des données. » (2006 : 6). La notion d'interprétation réintègre le sujet chercheur dans le processus de construction des connaissances à qui elle l'assujettit. Cette orientation relève du paradigme compréhensif et permet une compréhension globale de la recherche.

Le rapport interprétatif à l'objet d'étude est une des caractéristiques des recherches qualitatives qui de manière essentielle s'engagent dans « une quête du sens des vécus et des événements. » (PAILLÉ, 2004-b : 189). La recherche menée conçoit le travail scientifique, et notamment l'analyse des données (l'analyse des discours des enseignants), comme comportant un certain nombre d'actes fondamentalement interprétatifs. L'interprétation est donc au cœur de cette recherche.

Cette dimension interprétative de la recherche et de la construction de connaissances entre en concordance avec la conception de la notion développée par Edgar MORIN (1986, 1991) et avec le paradigme constructiviste élaboré notamment par Jean-Louis LE MOIGNE (1995, 2002, 2003). En effet, la perspective interprétative renforce une approche constructiviste des données prises non pas comme des éléments découpés du réel, non transformés et indemnes de la subjectivité du chercheur mais comme des données construites.

II.3. Mise en œuvre de l'approche compréhensive

Selon Jean-Pierre POURTOIS et Huguette DESMET, « la méthodologie de l'approche compréhensive va utiliser les méthodologies cliniques et historiques qui s'attachent à « l'originalité irréductible » des événements. ».(2004-c : 28).

Conformément à cette particularité de chaque objet d'étude la recherche doit je crois élaborer et employer une méthodologie et des méthodes « sur mesures » (cf. I.3.6.) et évolutives (cf. I.2.3.). La mise en œuvre de l'approche compréhensive s'est ainsi traduite entre autres par

- un travail de contextualisation (historique, situationnelle, culturelle, institutionnelle....) de la recherche, des phénomènes étudiés, du chercheur (cf partie II. « Le contexte ») ;
- des entrevues menées à partir d'un positionnement empathique ;
- une analyse qualitative des contenus de ces entrevues par un important travail sur les représentations des sujets recueillies lors de l'entrevue qui furent analysées relativement au travail sur le contexte ainsi qu'une analyse conséquente du contexte

micro et macro de l'enseignement-apprentissage du français au Brésil.

Le croisement des données issues des différents niveaux d'analyse, des multiples regards, perspectives disciplinaires, éclairèrent les différentes facettes des phénomènes et permirent de mieux les comprendre. Le travail « écologique » apporta une myriade d'informations qui permirent d'explicitier par exemple certains aspects des pratiques des enseignants, en lien par exemple avec leur formation initiale, la teneur des manuels, la politique des services du M.A.E, leurs représentations de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère....

La recherche a mis en place des procédures comparatives visant à mettre en œuvre une distance par rapport aux données (BLANCHET, 2000 : 55) en faisant varier les situations, les dates, les opérations, préparant ainsi le travail de l'interprétation.

Celles-ci présentent le double intérêt de

- « réduire le biais induit par l'implication subjective du chercheur en l'amenant à se distancier d'un cas pour le confronter à un autre, garde-fou précieux contre les débordements idéologiques possibles d'une science humaniste, à possible finalité éthique et émancipatoire.
- participer à une meilleure information du chercheur puisqu'elle lui fournit des données complémentaires parfois très éclairantes qui lui auraient échappé si il était resté enfermé dans son étude de cas, et permet d'avancer vers la formulation d'une synthèse interprétative relativement globale. » (BLANCHET, 2000 : 55).

Ainsi l'approche didactique contextualisée, ethno-sociodidactique élaborée a été mise en œuvre dans les différentes situations d'enseignement-apprentissage où je suis intervenu :

- auprès d'étudiants en séjour linguistique en France au Centre International de Recherche et d'Enseignement du Français aux Étrangers (C.I.R.E.F.E.) à Rennes ;
- auprès d'adultes migrants ou primo-arrivants au Centre de Liaison et de Préformation Sociale (C.L.P. S.) à Rennes ;
- auprès d'élèves-ingénieurs en échange en France à l'Institut National de Sciences Appliquées (I.N.S.A.) de Rennes ;
- auprès d'apprenants brésiliens (en majorité des étudiants) en apprentissage extra-scolaire dans un cours de français du *Curso de Linguas Aberto a Comunidade*

(C.L.A.C.) de l'Université Fédérale de Rio de Janeiro (U.F.R.J.) ;
et lors de mes différentes observations en classe au Brésil.

CONCLUSION

Les principaux engagements épistémologiques et méthodologiques de la recherche menée viennent d'être ici présentés. Néanmoins un certain nombre d'entre eux seront développés ultérieurement tels que le choix d'une recherche-action (ch. III.-IV.), celui d'une approche constructiviste, d'un regard récuratif, réflexif sur la recherche (ch. IV.), le parti pris épistémo-méthodologique transdisciplinaire et celui de la complexité (ch. VII.).

CHAPITRE III

Le travail réalisé

I. DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

I.1. Trois ans, trois phases

Cette recherche a répondu au plan de travail sur trois ans qu'elle s'était fixé, adoptant le déroulement généralement prévu par les recherches en S.H.S. : préparation de la recherche, réalisation de l'enquête, production de la thèse.

Je vais maintenant présenter plus en détails les différentes phases de la recherche et le travail qu'elles ont pris en charge. Ces phases correspondent plus ou moins à chacun des six semestres qu'a comptés le doctorat. Il est entendu que les phases et les tâches présentées se chevauchèrent pour partie.

I.2. Préparation

L'espace du second Master 2 a constitué une phase préparatoire, un travail préalable à la réalisation de la recherche. Le Master m'a permis une formation à la sociolinguistique pour, au cours d'une recherche sur l'enseignement du français au Brésil dirigée par Philippe BLANCHET (LE GAL, 2007), initier un transfert de la méthodologie sociolinguistique dans l'approche d'un contexte didactique. Au cours de cette recherche, le contexte brésilien d'enseignement-apprentissage du français a été abordé, interrogeant la problématique de l'approche didactique d'un contexte et posant les bases d'une ethno-sociodidactique.

I.3. Armature théorique et protocole de recherche

Le premier semestre de l'année universitaire 2007-2008 à Rennes a essentiellement été consacré à la construction de l'armature théorique de la recherche. Cette phase a consisté à, au moyen de lectures épistémologiques et méthodologiques, investir un certain nombre de partis pris épistémologiques qui furent ensuite traduits en options méthodologiques (cf. ch. II.).

Les méthodes de recherche ethnographiques ont été intégrées à la recherche : techniques d'entretien, observation participante, approche d'un terrain, description d'un contexte....Lectures et réflexions méthodologiques ont abouti à la naissance du protocole de recherche : plan d'entretien et dispositif de recherche.

I.4. Début de mise en œuvre

Le second semestre de l'année 2007-2008 s'est déroulé à Rio de Janeiro. Dès mon arrivée je rencontrai ma « future » co-directrice brésilienne de thèse et découvris le département de français de l'U.F.R.J. (Université Fédérale de Rio de Janeiro).

Je cherchai aussitôt une expérience d'enseignant de français, bénévole ou rémunérée. Je tenais absolument à enseigner afin d'approcher par la pratique la réalité de l'enseignement-apprentissage du F.L.E. au Brésil. En raison de la durée de mon séjour à Rio (cinq mois), de mon absence de visa de travail et de mon impossibilité de travailler à temps plein, cette recherche est demeurée infructueuse. Après une importante dépense d'énergie en déplacements (Rio est une ville très étendue au réseau de transport chaotique et lent), rédactions et envois de C.V., prises de contact avec les possibles employeurs, entretiens..., j'abandonnai la piste en pensant différer cette expérience d'enseignement du français au Brésil à mon second séjour de recherche.

En parallèle, j'avais commencé à rechercher des enseignants qui accepteraient de participer à l'enquête. Le séminaire de rentrée de l'Association des Professeurs de Français de l'État de Rio de Janeiro (A.P.F.E.R.J.) m'offrit l'opportunité de nombreuses prises de contact et je commençai peu après mes premières entrevues. Je réalisai trente et une entrevues au cours de mon séjour à Rio de Janeiro, accompagnées le plus souvent de l'observation d'une séance. Je rencontrai également l'attaché de coopération pour le français.

J'eus la charge d'un certain nombre de séances de français au sein du service de cours de langues de l'U.F.R.J. et travaillai en binôme avec l'un des enseignants.

En lien avec ce travail de terrain je poursuivais mes lectures, épistémologiques et méthodologiques notamment.

I.5. Formation didactique

Lors de mon retour à Rennes au premier semestre 2008-2009, je considérai que la formation en didactique qui m'avait été dispensée lors de mon Master de F.L.E. « Linguistique et Didactique des langues » à Rennes 2 était insuffisante et qu'il me fallait poursuivre ma formation à la didactique des langues étrangères, du F.L.E.. Je ressentis le besoin de pouvoir répondre aux questions « Comment enseigne-t-on une langue de manière efficace ? Quelles sont les méthodes d'enseignement-apprentissage qui fonctionnent ? Comment construit-on une séance ? » et de m'approprier les derniers principes didactiques. Mon Master 2 sous la direction de Philippe BLANCHET et mes lectures d'ouvrages et d'auteurs de référence (BEACCO, CASTELLOTTI, PUREN, *Cadre Européen Commun de Référence*,...) me permirent de faire le point sur les dernières avancées de la recherche en didactique des langues : perspective actionnelle, approche interculturelle, compétence plurilingue, compétence socioculturelle,...

Je continuai parallèlement ma réflexion et mes lectures sur la perspective sociodidactique, didactique en contexte.

I.6. Poursuite de l'enquête

I.6.1. La fin du projet à Rio

Au second semestre 2008-2009, je retournai au Brésil, à Recife cette fois car la tentative de mise en place d'une co-tutelle de thèse avec l'Université Fédérale de Rio de Janeiro avait échouée pour des raisons institutionnelles. Une des exigences de l'U.F.R.J. était que la soutenance de la thèse (rédigée en portugais) ait lieu au Brésil alors qu'elle n'offrait aucun investissement financier pour la venue des membres français du jury et que la thèse était inscrite à Rennes 2 en premier lieu. Ce déplacement, à la seule fin de soutenir, me paraissait un grand gaspillage d'argent, d'énergie et de pollution et nous avons avec mon directeur choisi de mettre fin au projet de co-tutelle.

D'autre part je dus faire face à diverses déceptions par rapport aux projets lancés à l'U.F.R.J.. Alors que nous avions convenu l'année précédente avec ma co-directrice

brésilienne et les responsables que si la co-tutelle se mettait en place je prendrais en charge un groupe d'apprenants de français à raison de quatre heures hebdomadaires au sein du *Curso de Linguas Aberto a Comunidade (C.L.A.C.)* de l'U.F.R.J., ce projet a été annulé au dernier moment, peu avant mon arrivée à Rio, pour des raisons administratives. Cette charge de cours comptait beaucoup pour moi car elle devait constituer une expérience intégrée à ma recherche doctorale. Le cadre d'enseignement offrait un espace d'expérience et d'expérimentation, me permettant une certaine latitude praxique.

L'un des objectifs de l'expérience au sein du C.L.A.C. était de transférer des objectifs linguistiques (la structure travaille avec des objectifs très linguistiques), dans un syllabus déterminé pour la construction de compétences, en fonction d'objectifs communicationnels. Le syllabus du C.L.A.C. était en effet une simple liste de notions grammaticales : semaine 1 : l'imparfait, semaine 2 : le subjonctif ; semaine 3 : les propositions relatives,...).

D'autre part les étudiants qui enseignent au sein du C.L.A.C. travaillaient/travaillent à partir d'un manuel (*Taxi !* jusqu'au niveau B1 et *Forum* pour les niveaux suivants). Ces jeunes enseignants, sortant de l'équivalent de notre licence pour la plupart, ont une approche didactique réduite due à leur peu de formation dans le domaine, ils restent dans une perspective didactique très grammaticale, « linguistique appliquée ». Le fait que les enseignants en charge de la formation des étudiants appartiennent à une ancienne génération et ont un profil de linguistique textuelle, interne, n'est pas étranger à cet état de fait.

Je décidai alors de réaliser ce second semestre de mission à Recife où je tentai de mettre en place la co-tutelle avec l'Université Fédérale du Pernambouc mais le poids des démarches et l'incertitude quant à leur issue me firent désister.

I.6.2. Recherche d'expérience

L'objectif premier de ce séjour de six mois à Recife était d'enseigner. L'expérience de la pratique de l'enseignement du français au Brésil me paraissait extrêmement enrichissante pour mon projet scientifique auquel elle aurait apporté un regard pratique, de l'intérieur. Je cherchai donc à toutes forces une expérience d'enseignant de français.

Mon absence de visa de travail, le fait que le semestre soit déjà entamé, la durée de mon séjour m'amènèrent de nombreux refus et eurent raison de mon acharnement. Malgré mes efforts je ne pus trouver où enseigner, même bénévolement. L'opportunité de

cours particuliers se présenta mais cette expérience ne m'attirait pas car elle ne permet pas de travailler avec les dynamiques de groupe qui m'intéressent au premier chef.

J'ai alors préféré me focaliser sur le traitement des données et remettre à plus tard l'expérience d'enseignement ; je pensais alors réaliser un stage au Maghreb lors de l'été 2010 et partir comme lecteur en Colombie en 2010-2011.

I.6.3. Poursuite de l'enquête

Ce séjour me permit de compléter mon panel d'entretiens Je réalisai sept entretiens complémentaires dont trois auprès d'enseignants de l'AF.

Je dus constater que, étant donné le cadre institutionnel, didactique et pédagogique dans lequel ils s'intègrent, les enseignants de l'AF ont peu de latitude (cf ch. VIII.-I.1.2.), ils travaillent globalement de la même manière avec le manuel, « façon Alliance Française ». Suite à ces trois entrevues supplémentaires, parce que je disposais alors de 13 entretiens avec des enseignants de l'AF, il m'a semblé que j'avais suffisamment de données sur ces usages et je décidai de ne plus réaliser d'entrevues à l'Alliance Française. Les enseignants de cette structure représentent le contingent le plus important de mon corpus. Cette importance se justifie par l'importance de l'institution (cf. ch. VI.-I.2.2. et V.2.).

Je réalisai également une entrevue avec l'attaché de coopération linguistique pour le français à Recife.

Au cours de ce semestre à Recife je commençai à transcrire les entretiens, mes données. Lors de leur analyse, notamment celle des praxis relatives aux manuels développées par les enseignants, l'hypothèse d'une corrélation entre les compétences, la qualité professionnelle de l'enseignant (que l'on peut concevoir comme le produit de son expérience, de sa formation et de ses qualités personnelles) et son usage des manuels s'est dégagée : la distanciation dans l'usage d'un enseignant serait généralement le marqueur de ses compétences. Les enseignants ayant un usage distancié des manuels ont généralement un regard affûté et critique, de professionnel compétent sur ceux-ci et sur leurs pratiques enseignantes.

D'un autre côté, il est apparu lors de l'analyse que la majorité des enseignants de *courses* (cours de langue privés), dans une corrélation économique-qualitatif (ces structures ont généralement des tarifs attractifs, les enseignants y donnent donc plus d'heures et ont moins de temps de préparation), avaient un usage des manuels du type transfert direct, « copié collé ».

J'ai souhaité approfondir cette hypothèse en interrogeant d'autres enseignants de *curros* car je n'en avais jusque là interrogé que quatre. Il se dégagea de l'ensemble des entrevues que ces enseignants qui avaient un usage proche, fidèle (copié-collé), peu distancié, du manuel étaient des enseignants moins qualifiés, moins formés.

Souhaitant continuer à éprouver les tendances identifiées, et dans une perspective de complémentarité des outils quantitatifs (cf. ch. II.-I.4.3.), il m'a semblé intéressant d'éprouver par un questionnaire les tendances identifiées. J'élaborai donc un questionnaire en portugais que je diffusai auprès de tous les présidents d'association de professeurs de français (au nombre de 25 soit quasiment une pour les 26 états) ainsi qu'au président de la Fédération Brésilienne des Professeurs de Français (F.B.P.F.) en leur demandant de bien vouloir le diffuser à l'ensemble de leurs membres. J'ai à ce jour reçu une réponse, mais aucun questionnaire rempli.

Une fois tous les entretiens transcrits je constituai le corpus pour ensuite l'analyser de manière approfondie (cf. ch. II.-I.4.2.).

Je commençai également la rédaction de ma thèse.

I.7. Rédaction et terrain

Depuis mon retour à Rennes j'ai multiplié, parallèlement à la rédaction de la thèse, les expériences de terrain : cours d'expression orale auprès d'étudiants de divers pays pour le Centre International de Recherche et d'Enseignement du Français aux Étrangers (C.I.R.E.F.E.) de mon université (mise en place d'une simulation globale : l'île déserte) ; cours de français/atelier interculturel auprès d'étudiants de cinquième année en échange dans une école d'ingénieurs de Rennes (I.N.S.A.) et stage d'intervention en formation au français pour des immigrants en Contrat d'Accueil Intégration (C.A.I.), préparation au D.I.L.F. (Diplôme d'Initiation à la Langue Française) au C.L.P.S. (Contribuer à La Promotion Sociale) de Rennes.

II. ÉLABORATION DU DISPOSITIF D'ENQUÊTE

Lors de l'élaboration du dispositif d'enquête, la recherche a fait le choix d'entretiens semi-directifs approfondis. Chaque entretien a été accompagné de l'observation participante d'une séance de l'enseignant interviewé (à plusieurs reprises, lorsqu'il s'agissait de situations d'enseignement-apprentissage et d'usages et similaires,

l'observation n'a pas été répétée).

Ce travail a été complété par l'analyse des manuels et un travail étendu sur le contexte de l'enseignement-apprentissage du français au Brésil.

II.1. L'entretien

II.1.1. Choix de l'entretien

La recherche a pris l'option d'une enquête réalisée essentiellement au moyen d'entretiens. La possibilité du questionnaire, si elle a été envisagée un temps, a vite été délaissée relativement au parti pris qualitatif de l'enquête.

« le questionnaire provoque une réponse, l'entretien fait construire un discours »

« Contrairement aux opinions, les discours recueillis par entretien ne sont pas provoqués ni fabriqués par la question mais – bien que co-construits par le processus interlocutoire- le prolongement d'une expérience concrète ou imaginaire. » (BLANCHET & GOTMAN, 1992 : 40).

En effet l'entretien offre un contact, un échange, une interaction en temps réel qui permettent d'approcher plus facilement, avec plus de justesse, le discours, les positionnements des informateurs. Il est plus difficile à un informateur de mentir, cacher ou biaiser la réalité en étant face à un enquêteur que face à un questionnaire.

L'entretien est un mode d'interaction plus libre, plus ouvert car il permet d'approfondir un aspect donné du discours de l'enquêté en reformulant, en insistant sur un point précis, possibilités que n'offrent pas le questionnaire. De ce point de vue, les données issues de questionnaire sont plus ambiguës, sujettes à des interprétations variées car l'enquêteur demeure seul ou presque face à une trace écrite qui ne peut que traduire approximativement le discours, les représentations, croyances de l'enquêté(e).

D'autre part, la mise en œuvre du parti pris empathique de la recherche impliquait un échange en présentiel, les « yeux dans les yeux ».

La recherche réalisée se définissant comme une recherche de terrain, l'entretien entraînait également en concordance avec cet engagement. J'essayai au maximum de réaliser les entretiens sur le lieu de travail des enquêté(e)s ce qui m'apporta une myriade d'informations sur l'environnement de travail des enseignants, leur institution.

D'un point de vue pragmatique, il apparut plus facile d'obtenir des rendez-vous pour réaliser un entretien que d'obtenir des réponses à un questionnaire.

II.1.2. Complémentarité du questionnaire

Le questionnaire a été utilisé en dernière phase de recherche, une fois le travail d'analyse des données bien avancé, afin d'éprouver les principales hypothèses élaborées lors de l'analyse du corpus. La recherche a ainsi exemplifié son parti pris d'une complémentarité des méthodes qualitatives et quantitatives (cf. ch. II.-I.4.3.).

II.1.3. Élaboration du plan d'entretien

« Le plan comprend à la fois l'ensemble organisé des thèmes que l'on souhaite explorer (le guide d'entretien) et les stratégies d'intervention de l'interviewer visant à maximiser l'information obtenue sur chaque thème. » (BLANCHET & GOTMAN, 1992 : 61).

Le plan d'entretien consiste en une série de questions, de sujets à aborder avec l'enquêté(e), sans spécifications des stratégies d'intervention (cf. en annexe).

L'élaboration du plan d'entretien a été évolutive. Au fur et à mesure de l'avancée de l'enquête, le regard sur les phénomènes a évolué, la connaissance de l'objet s'est approfondie et le plan d'entretien a été retravaillé en conséquence. De nouvelles questions y ont ainsi été intégrées comme une phase de « *stimulated recall* » (cf. ch. II.-I.3.6.); le plan d'entretien s'est également réorienté vers la question de l'usage des manuels (cf. en annexe les trois plans d'entretien différents p. 392 à 397).

La question des formations continues n'a pas été abordée dans le plan d'entretien. Ce facteur est pourtant crucial pour connaître les savoirs didactiques à disposition de l'enseignant, surtout lorsque celui-ci n'a pas ou presque de formation initiale, comme par exemple B1 (cf. transcriptions d'entretiens en annexe p. 40).

II.2. Détermination de la population enquêtée

La recherche a défini comme population cible les enseignants brésiliens de français dont l'enseignement s'appuie essentiellement sur un manuel. Nombreux sont les enseignants qui utilisent des manuels à leur manière, y piochant ça et là. Ceux-ci furent écartés de l'enquête car le manuel n'est pas leur source première.

Dans sa phase de préparation, la recherche a projeté d'enquêter sur un échantillon assez représentatif des principales situations d'enseignement-apprentissage du français au Brésil. Les entretiens ont donc été réalisés auprès d'enseignants indépendants comme de l'Alliance Française, d'universités, d'écoles de langues, de cours privés et d'un établissement public.

Lors de l'analyse des entretiens je me rendis compte que je détenais peu

d'entrevues d'enseignants de cours privés, d'écoles de langues (quatre) et décidai donc de compléter mon corpus par différentes entrevues auprès de ces praticiens lors de mon séjour à Recife.

Dans un retour récuratif, il me semble aujourd'hui qu'il aurait été enrichissant d'intégrer dans l'enquête quelques entrevues avec des professeurs de français qui ne travaillent pas, plus, avec des manuels. Ces entrevues auraient amené un autre regard - critique assurément- sur les manuels et enrichi la compréhension de cet objet didactique.

III. RÉALISATION DE L'ENQUÊTE

III.1. L'accès aux enquêtés

Je réalisai six entretiens auprès d'étudiants de l'U.F.R.J. qui enseignaient le français au sein de l'université. Je rencontrai ces étudiants par le biais des séminaires dirigés par ma directrice de recherche. Seule une de ces entrevues a été intégrée au corpus car ces étudiants avaient des pratiques qui ne rentraient pas vraiment dans le cadre d'étude déterminé.

Le séminaire de rentrée de l'Association des Professeurs de Français de l'État de Rio de Janeiro (A.P.F.E.R.J.) me permit un « accès direct » (BLANCHET & GOTMAN, 1992 : 56) aux futurs enquêtés, j'y sollicitai nombre d'enseignants.

Je rencontrai également mes enquêtés par un « mode d'accès indirect » (idem, 1992 : 56) : à la fin de l'entrevue, je demandais à l'interviewé(e) si il/elle connaissait d'autres enseignants travaillant avec un manuel et qui accepteraient de répondre à mes questions. La bonne relation et la confiance installées au cours de l'entretien amenaient une réponse positive et je recevais peu après le contact d'un(e) de leur ami(e) enseignant(e) de français. Cette « pénétration du réseau » me permit d'interviewer 6 enseignants du *Colégio Pedro Segundo*.

J'eus également un accès indirect aux enseignants de l'Alliance Française grâce à leur coordinatrice pédagogique qui les sollicita pour m'accorder une entrevue.

La manière dont s'est déroulée la sélection des enseignants enquêtés pose certaines questions. En effet, on peut considérer que les enseignants ont été sélectionnés en raison de leur réseau d'appartenance, la plupart des enseignants appartenant à un même groupe social, au-delà de celui des professeurs de français. Cet aspect du

déroulement de la recherche peut être considéré comme un biais.

Le fait d'avoir sélectionné des enseignants ayant participé au séminaire de rentrée de l'*Associação dos Professores de Francês do Estado do Rio de Janeiro* (A.P.F.E.R.J.) relève -voulue ou non- d'une certaine orientation. Ces enseignants n'ont pas été sélectionnés au hasard, de manière aléatoire dans le contingent des enseignants de français travaillant avec un manuel. Il s'agit d'enseignants rencontrés dans un certain cadre qui, de par leur participation aux activités de l'association (stages de mises à niveau, séminaires de rentrée,...), montrent un certain dynamisme, une volonté de se former, de continuer à apprendre, de se tenir informés de l'actualité de la recherche en didactique des langues, du français. Il s'agit donc d'un certain type d'enseignants de français, de meilleure qualité professionnelle que la moyenne.

D'autre part, en demandant aux enseignants enquêtés de me trouver d'autres informateurs, je demeurai au sein de réseaux.

Le fait présente une explication pratique : la recherche d'informateurs est une tâche coûteuse en temps et en énergie qui m'amena à favoriser les entrevues d'accès aisé.

Les entrevues à Recife vinrent contrebalancer cet aspect des choses puisqu'elles relevèrent d'une sélection objective.

III.2. Entretiens

III.2.1. Premiers entretiens

Afin de « tester » l'entretien je l'ai préalablement mis en œuvre auprès d'une amie enseignante de français en France puis auprès d'étudiants enseignant le français au sein de l'U.F.R.J..

Dans un premier temps, conscient de mon inéluctable subjectivité et de mon impact sur les données (cf. ch. II.-I.2.6.), je voulais en retour limiter au maximum mon intervention dans l'entretien. Mon intention était de, tel un stimulus, poser ma question aux informateurs, de laisser venir à moi les réponses, sans autre forme d'intervention. Lorsque mon informateur répondait à côté, ne me donnait pas le matériau discursif que la question visait à recueillir, je laissais, ne reformulait pas, considérant la question comme faisant partie d'un dispositif quasi expérimental qu'il convenait de répéter auprès des différents informateurs. L'incompréhension était considérée comme signifiante. Devant son manque d'efficacité à faire accéder aux éléments de discours ciblés par la recherche, j'abandonnai

vite cette option « non interventionniste » et reformulai mes questions pour réorienter les enquêtés vers le sens précis de celles-ci.

En ce début d'enquête je réalisai un certain nombre d'entretiens auprès des étudiants de français enseignant au le français à l'U.F.R.J. dans le cadre du C.L.A.C. (cf. en annexe « Analyse des entrevues au C.L.A.C. » et la transcription de ces entretiens p. 40). Ces derniers ne furent pas intégrés au corpus car ces informateurs étaient encore débutants dans le métier et n'avaient pas encore suffisamment d'expérience de la pratique des manuels.

III.2.1. La/les langue(s) de l'entretien

La distribution du français et du portugais dans les entretiens représente un aspect intéressant de leur réalisation en ce qu'elle cristallise un certains nombres de problématiques sociolinguistiques.

Ma stratégie d'enquêteur a été d'essayer de mettre en place le canal de communication le plus efficace. Aussi commençai-je généralement l'entrevue en parlant portugais, laissant l'initiative à l'informateur/trice d'utiliser le français s'il/elle le souhaitait. Certains enseignants n'ayant pas un niveau de français suffisant pour s'exprimer en toute fluidité, cette stratégie évitait de les mettre en situation d'« insécurité linguistique » (BOURDIEU, 1982-a), « insécurité formelle » vis-à-vis de leur production en français, (MOORE, 2006 : 107) et d'accroître un complexe déjà important chez certains. D'autre part, parce que nous allions parler d'aspects assez techniques de leurs pratiques, proposer implicitement le portugais permettait également de réduire le risque d'imprécision, de simplification des réponses, de biais inhérents à l'utilisation de la langue étrangère.

J'ai été surpris de voir combien les enseignants acceptaient facilement de faire l'entrevue en portugais et que seule une petite partie d'entre eux questionnèrent la chose. Peu d'enseignants me demandèrent si l'entretien devait avoir lieu en portugais.

Seuls neuf des enseignants de français nationaux interviewés (sur un total de vingt-neuf enseignants nationaux) mirent à profit l'entretien pour pratiquer leur français.

De mon point de vue de didacticien, d'enseignant et d'apprenant de langue étrangère, échanger en portugais pour un professeur de français brésilien c'est perdre une occasion de pratiquer la langue que l'on transmet chaque jour et donc d'améliorer celle-ci professionnellement et pour soi, d'autant plus qu'en cas de difficulté il était possible de

commuter sur le portugais. On peut voir là un phénomène de sélection hiérarchique des compétences en présence qui s'observe souvent dans les interactions plurilingues : lorsque deux langues étrangères sont en présence (chacun des deux locuteurs parlant la langue étrangère qui est la langue maternelle de l'interlocuteur), la langue de communication qui sera utilisée est généralement la langue étrangère la mieux maîtrisée, délaissant d'autres stratégies tout aussi justifiables comme la volonté de pratiquer pour s'améliorer... Pour les cas qui nous intéressent, on peut faire l'hypothèse que le Français Langue Étrangère de l'enseignant(e) était généralement abandonné parce que l'interlocuteur/trice considérait mon portugais comme supérieur à son français. Ce choix du portugais peut également être imputé à l'insécurité linguistique des enseignants.

Le début de l'entretien avec B16 est un bon exemple de régulation sur le choix de la langue et de mise à profit d'une opportunité linguistique : je commence l'entrevue en portugais, elle me demande en portugais « il faut que ça soit en portugais ton entrevue ? Puis : tu veux que je parle portugais ou français ? Moi : n'importe. Elle : je préfère français Moi : oui pour pratiquer tout ça [je pense que c'est ce qu'elle voulait dire, j'ai complété pour elle car nous étions dans une phase d'échange libre avant l'entrevue et nous avions un bon contact, très amical] Elle : oui, en portugais des fois je sais pas les mots ».

III.2.2. Un mode d'entretien ouvert

Le cours des entretiens a été évolutif, polymorphe (cf. ch. II.-I.2.3.). Selon ce qui me semblait d'intérêt ou non, je choisissais en cours d'entretien d'approfondir ou d'éviter tel aspect, de reformuler ou de passer telle question. Si le plan d'entretien avait prédéfini les questions, l'entretien lui-même ne suivait que relativement ce qui était prévu. Selon l'interlocuteur et la situation, la question, demande, prenait une forme différente. Je souhaitais ainsi construire des questions les plus adaptées possibles à l'interlocuteur. L'ordre des questions était également aléatoire, distancié par rapport au plan d'entretien.

À mesure de ma pratique de l'entretien je retravaillai la formulation de mes questions pour les rendre plus intelligibles. « Qu'est ce que tu associes à la langue française ? » s'est révélé plus apte à faire émerger les représentations que « qu'est ce que ça représente pour toi le français ? » parce qu'avec cette formulation les gens répondent pragmatiquement : « c'est ma langue de travail ».

Les passages de discours incompris ne furent pas repris mais retravaillés a posteriori grâce à l'enregistrement.

III.2.3. Créer une proximité

Parce que je crois que les réponses sont plus sincères lorsque la parole est libre, j'ai essayé de construire une certaine proximité avec les enquêtés en donnant à l'entrevue la forme d'un échange informel par mon attitude, l'utilisation du tutoiement,...

Les entrevues ont été réalisées en adoptant un « style oral », détendu afin de rompre la hiérarchie où l'enquêté est soumis à l'enquêteur, ses catégories et sa série de questions et de donner à l'échange un ton cordial, amical. Pour créer cette proximité j'ai prêté attention à mon attitude et à ma tenue vestimentaire recherchant un moyen terme entre sérieux, convenance et décontraction (RAZAFIMANDIMBIMANANA, 2008 : 79-80).

Si l'on réalise une « analyse transactionnelle » (JUILLIARD, 2010) de l'entrevue, j'essayai de positionner l'enquêté en position « parent » (celui qui sait, qui détient le savoir, l'expérience) et de me positionner en position « enfant » (celui qui apprend de l'interlocuteur) ou « adulte » (le collègue enseignant de français).

On pourrait également considérer avec Paul WATZLAWICK, Janet HELMICK-BEAVIN et Don D. JACKSON (1972) l'échange comme une relation de type complémentaire. Pour ces auteurs, la relation entre des personnes qui communiquent est fondamentalement soit de type complémentaire ou de type symétrique selon qu'elle se fonde sur la différence ou l'égalité. Une relation de type complémentaire est un échange où un des partenaires (A) occupe une position « supérieure » vis-à-vis de l'autre (B) (mère / enfant, médecin / malade, professeur / élève) ce qui peut entraîner, par une série d'interactions en chaînes, une maximalisation de la différence : A devient de plus en plus autoritaire et B de plus en plus soumis, passif. Une relation de type symétrique est elle fondée sur l'égalité. Les partenaires ont un comportement en miroir (pour me comprendre, j'ai besoin d'être compris par l'autre et pour être compris par l'autre, j'ai besoin de le comprendre). Cette relation entraîne une minimalisation de la différence, elle peut également entraîner un comportement de rivalité et de surenchère. Les deux types d'interactions, complémentaires et symétriques, sont nécessaires en alternance, sans elles il n'y a pas de relations saines.

III.2.4. Une méthode de transcription « sur mesures »

Relativement au parti pris qualitatif de la recherche j'ai élaboré ma propre méthode de transcription.

Celle-ci a consisté à transcrire les propos des enseignants à partir de l'écoute de

leur enregistrement. Le parti pris a été de noter l'ensemble de ce qui était dit y compris les mots de ponctuation et onomatopées (« ben, bon, heu, hmm,... ») mais pas de manière systématique.

Une transcription « dans les règles de l'art » comme celle proposée par Claire BLANCHE-BENVÉNISTE dans *Le Français parlé : transcription et édition* (1987) a été un temps envisagée. Si celle-ci traduit mieux le discours des enquêtés, son coût temporel élevé m'a amené à questionner sa nécessité et à opter pour une transcription moins codée, proche de l'écriture de dialogue. La transcription utilisée peut être qualifiée d'« économe » en ce qu'elle n'a pas mis en œuvre de codes complexes mais une simple conversion en portugais ou en français.

D'autre part, bien que les propos des enseignants soient placés dans la colonne correspondant à un sujet donné (ex : « Éléments du manuel délaissés, non utilisés ? »), je notais généralement, pour une question de clarté et de précision, la source des propos (l'énonciateur) et la question posée : « Moi : et en général comment ça se passe un temps ? Elle : alors ça dépend, aujourd'hui par exemple j'ai corrigé un exercice et je suis en [...] ».

Des informations complémentaires ont été notées entre crochets lorsque cela m'a semblé enrichir la compréhension des propos :

« Moi : você segue... Ela : [complète aussitôt ma phrase] linearmente », « você esta satisfeita con aqueles manuais ? Elle : eles me ajudam [riant un peu] » (A8). « Parce que maintenant je pense que je suis plus à l'aise. Parce que je pense qu'il y a des choses qu'on doit voir avant, parce que les élèves ont besoin de ces outils avant de continuer dans d'autres thèmes [elle suit les leçons mais à l'intérieur des leçons elle saute à travers la méthode pour faire d'autres activités] »

J'ai indiqué par un point d'interrogation mes incertitudes de transcription : « Me aposentei mas fui profesora comporsada [?] do estado » (B11) ; « Intão fazer faire [?] um pouco de oral, um pouco de escrito » (A6). Lorsque j'hésitai sur une transcription je le marquai par un point d'interrogation entre crochets : « eu acho que a gentima [? maioria] » (B11).

Lorsque des informations me semblaient contingentes, inutiles, je les passai en ne les transcrivant pas, remplaçant le passage par « [...] » : « num colégio federal com mais de 10000 alunos. [...] » (B10).

III.3. Les représentations : travail réalisé

Une part importante des entretiens a été consacrée aux représentations des

enseignants. L'enquête visait à faire émerger les représentations relatives à l'enseignement, l'apprentissage, l'objet langue, la langue française, un cours réussi, le plurilinguisme, la francophonie (cette dernière question fut délaissée, cf. en annexe p. 396).

Ces représentations ont ensuite fait l'objet d'un important travail de classification, d'analyses qualitatives et quantitatives (cf. en annexe p. 411 à 462 et ch. VIII.-IV.4.).

III.3.1. Nature des représentations sociales

La définition de représentation donnée par Jean-Claude BEACCO et Michael BYRAM (2003 : 69) sera ici adoptée :

« connaissance spontanée, socialement élaborée et partagée relativement à un objet. Cette notion est souvent rapprochée d'autres comme : stéréotype, cliché ou préjugé. Ces représentations collectives ne sont pas nécessairement fondées mais elles concernent toutes les sphères de l'activité humaine. ».

Il me semble pertinent de considérer les représentations d'un sujet comme tout ce qui, dans sa psyché, est associé à une entité. Les représentations de cette entité (pays, groupe d'individu, objet quel qu'il soit : le Lichtenstein, les Français, la pomme,...) sont ici entendues comme tout ce qui, à la mention de cet item, lui est associé par le sujet, rapporté consciemment et inconsciemment. Les RS sont donc ici envisagées comme l'ensemble du construit discursif, formulé et non formulé relatif à un objet, un concept.

Deuxièmement je trouve pertinent de considérer les représentations comme des formes transitoires de connaissance (CARLO : 1998) : « Les représentations sont les connaissances » (BLANCHET, 2007 : 44). Il me semble juste d'envisager les représentations comme un stade premier ou intermédiaire d'élaboration du savoir, de la connaissance. À l'autre pôle du continuum se trouvent les représentations élaborées scientifiquement, construits avérés, approfondis qui deviennent alors des connaissances.

Je crois avec Philippe BLANCHET que les représentations sont inévitables, inéluctables (2007 : 44). En effet, l'esprit humain, de par sa nature, associe systématiquement un ensemble d'éléments discursifs, de connotations, de pensées, à la mention d'un item : si je dis « les Italiens » à un sujet, de nombreuses informations vont nécessairement lui venir à l'esprit. Cette personne va, de par ses expériences de vie, ses expositions aux médias, ses savoirs construits... rapatrier mentalement tout un ensemble de traits définitoires, de caractéristiques spécifiques au groupe national mentionné. Sans que cela laisse rien présager de la manière dont le sujet va utiliser, gérer ces RS, il

demeure que celles-ci sont présentes.

III.3.2. Pourquoi étudier les représentations ?

Les représentations sociales « sont à la base de notre vie psychique, [...] C'est à elles que nous faisons le plus facilement et le plus spontanément appel pour nous repérer dans notre environnement physique et humain » (MANNONI, 2001 : 5). Les représentations déterminent les comportements de leurs porteurs -ici leurs pratiques professorales- dont elles sont le « moteur référentiel » (RAZAFIMANDIMBIMANANA, 2008 : 100), la matrice. Les protocoles des conduites, les pratiques sont élaborés sur la base de ces construits discursifs (MANNONI, 2001 : 66 ; MOORE, 2001 : 7). Une journée d'étude a ainsi eu lieu le 15 juin 2009 à Arras sur la problématique des « Représentations et pratiques enseignantes »².

Le « travail *sur* et *avec* les représentations constitue alors pour les didacticiens des langues un enjeu de taille, à la fois pour mieux comprendre certains phénomènes liés à l'appropriation des langues et pour réfléchir à la mise en œuvre d'actions didactiques appropriées. » (CASTELLOTTI, 2009 : 139).

Les représentations sont des éléments-clés de compréhension des sujets car elles exposent leurs croyances, discours, pensées, positionnements et leur analyse permet de pénétrer empathiquement la psyché des enseignants. Pratiques et représentations sont étroitement imbriquées et « s'interpénètrent constamment sur le terrain des pratiques langagières et d'apprentissage » (CASTELLOTTI, 2009 : 139). Les représentations sont ainsi des « observables-ressources » (RAZAFIMANDIMBIMANANA, 2008 : 120) extrêmement riches pour le travail de compréhension.

Étant donné leur importance dans la genèse des usages -des manuels ici-, le travail d'analyse des représentations des sujets étudiés promettaient d'être fructueux. En effet je souligne avec Véronique CASTELLOTTI et Danièle MOORE la nécessité

« d'ancrer toute réflexion didactique, entrevue comme une forme de l'action sociale, dans le tissu complexe des idéologies locales et des « toiles de savoirs, de connaissances et de conséquences matérielles et symboliques » (Heller, 2002 : 12) dont elle ne peut qu'être indissociable. » (2008 : 211).

D'autre part, si l'étude de leurs représentations permet de comprendre en partie les enseignants et leurs pratiques, l'étude de celles des apprenants (linguistiques, interculturelles), brièvement investie (cf. ch. VI. VI.2.) est tout aussi fructueuse. Celle-ci permet, sur le plan des politiques linguistiques, de mieux aborder l'insertion de la langue

2 <http://calenda.revues.org/nouvelle14850.html>

dans un contexte à travers les images qui lui sont associées et qui déterminent pour partie les statuts qui lui sont dévolus.

Ce travail sur les représentations concrétise la mise en œuvre de différents partis pris de la recherche : recherche qualitative, approche compréhensive, empathique, (cf. ch. II.).

Néanmoins, le discours demeure un indice et non une preuve. Si les représentations qu'ont les enseignants (de la langue notamment) jouent un rôle important dans la détermination de leurs pratiques, elles peuvent, dialogiquement, rester au second plan par rapport à d'autres facteurs.

Il est important de considérer que le protocole d'enquête, avec ses limites et ses biais, a fait produire un discours dans lequel le chercheur interprète, lit des représentations qu'il fait émerger du matériau discursif. Le chercheur ne peut prétendre travailler sur les représentations elles-mêmes, celles-ci étant pour ainsi dire inaccessibles en tant que phénomènes psychiques.

Les limites du dispositif d'enquête (question mal interprétée, facteurs contextuels amenant à une concision de la réponse,...) font qu'il convient de manipuler le matériau discursif avec prudence et circonspection.

III.3.3. Analyse thématique

Pour chaque informateur, les représentations sur les concepts ciblés par l'entrevue ont été répertoriées par une analyse de contenu. Les représentations ont été sélectionnées au sein de l'ensemble des réponses ; le thème, concept concerné apparaissant souvent à d'autres moments de l'entrevue.

Voici pour exemple les représentations d'A9 sur l'enseignement d'une langue étrangère telles qu'elles ont été entendues, identifiées, « traduites » :

- c'est permettre aux apprenants d'avoir d'autres perspectives
- permettre une plus grande connaissance d'une autre culture
- c'est permettre un accès à cette autre culture
- c'est permettre d'interagir avec des groupes sociaux différents
- c'est ouvrir à d'autres modes de pensée, à d'autres cultures

Le même travail d'inventaire fut ensuite réalisé pour les représentations visées par l'entrevue soit :

- les représentations de l'enseignement
- les représentations de l'apprentissage
- les représentations de la langue
- les représentations de la langue française
- les représentations d'un cours réussi
- les représentations du plurilinguisme
- les représentations des objectifs des apprenants

Certaines représentations ont été placées dans deux catégories.

Dans un deuxième temps, les représentations communes à différents informateurs ont été rassemblées, comme ci-dessous la représentation de l'approche par compétence :

« A9 : « Tam bem, é permitir que outras pessoas [...] interagem com grupos sociais diferentes. » (cf. traduction en annexe p. 381)

A11 « Enseigner une langue [...] c'est à aucun moment transmettre un savoir. »

ici oui et non : A12 « C'est de transmettre un savoir, de transmettre un façon d'être. Je crois qu'on enseigne pas exactement ce qu'on sait, on enseigne ce qu'on est en réalité. Alors c'est une façon de transmettre son savoir-faire aussi. »

B12 : « Ce que c'est qu'enseigner une langue je sais pas c'est permettre aux élèves de s'exprimer dans cette langue, de communiquer dans cette langue avec d'autres personnes., de découvrir la culture qui y est associée

B13 : « É fazer que ele se comunique é o mais importante e depois você pode ir corrigindo , elaborando. Mas é fazer que o outro entenda, que a comunicação é o principal. [...] que ele se solte, que ele quebra as barreiras. » (cf. traduction en annexe p. 381).

A4 : « ensinar uma lingua é você passar um pouco essa , essa... cultura nei de outra lingua e eu acho muito importante você passar com uma visao critica. » (cf. traduction en annexe p. 381-382).

B17 : « voir des différences, accéder à des différences [...] c'est accéder à des choses différentes, comprendre, [...] donner des clés de compréhension de ça aussi. ».

À noter comment des commentaires sur le classement ont été insérées ; ici pour A12 « ici oui et non ». Les représentations ont ensuite été analysées.

III.3.4. Analyse des tendances représentationnelles

Afin d'étudier les tendances présentes dans les représentations des sujets, les représentations proches ont été rassemblées sous un même titre et leurs porteurs

identifiés avec, lorsque la représentation présentait une petite variation par rapport à l'axe déterminé, sa citation entre parenthèses. Ex : « **la langue comme identité de la personne, identification avec un certain groupe** : A9, B7 (« traduz uma identidade ») B16 (« c'est ta nation c'est ton pays »), B19. (cf. en annexe « Analyse des représentations de la langue » p. 411, « Analyse des représentations d'un cours réussi » p. 415, « Analyse des représentations de l'enseignement d'une langue » p. 419 à 430, « Analyse des représentations de la langue française » p. 431, « Analyse des représentations de l'apprentissage d'une langue » p. 435 et « Analyse des représentations du plurilinguisme » p. 440).

Dans une deuxième phase, les groupes de représentations traduisant une même orientation furent rassemblées sous un même thème. Par exemple pour les représentations de la langue :

« Perspective sociolinguistique :

–**la langue comme une forme, manière de pensée** : A8, B4, B13, B19 (« changer de langue c'est presque comme changer de personnalité ») ;

–**la langue comme moyen d'interaction avec le monde** : A8, B3 (« forma de se relacionar com o mundo » (traduction en annexe p. 382) ;

–**la langue comme vision du monde** : A4, B3 (« forma de analisar racionalmente o mundo ») (traduction en annexe p. 382).

Ce travail de regroupement « hyperthématique » n'a pas été réalisé pour toutes les représentations, seulement pour les cas où ce rassemblement était possible.

Certaines des tendances identifiées furent ensuite analysées quantitativement (dénombrement, récurrence) et qualitativement (ce qu'elles apportent à la compréhension de leurs porteurs, à la problématique générale,...), des hypothèses sur leur origine énoncées.

Les représentations peu présentes, issues d'un seul informateur furent également relevées et analysées.

Ce travail sur les tendances est présenté en annexe dans les différents documents de travail sur les représentations (p. 411 à 442). Seules les représentations du cours réussi et des objectifs des apprenants n'ont pas été rassemblées en hyperthèmes.

L'analyse approfondie des tendances telle que réalisée pour les représentations de la langue (cf. en annexe p. 411) n'a pas été reconduite. En effet, l'aspect quantitatif de

l'analyse appliquée à un échantillon hétérogène et non représentatif, les biais ayant présidé à la sélection du groupe me conduisirent à interroger la pertinence d'un tel approfondissement de l'analyse des représentations recueillies.

III.3.5. Retour sur les informateurs

Certaines représentations furent traitées par analyse du discours (cf. III.4.), celles de chaque enseignant furent ensuite rassemblées par thème (cf. « Dénombrement et analyse des représentations » en annexe p. 411 à 442).

Les représentations furent ensuite « croisées » afin de voir si elles se confirmaient ou s'infirmaient. Pour éprouver par exemple les représentations de l'enseignement d'un enseignant, ses représentations de l'apprentissage furent observées.

Ainsi pour les représentations relatives à l'enseignement d'une langue, les principaux points abordés furent son approche culturelle ou interculturelle, sa centration sur l'apprenant, son approche par compétence (ou leur absence),... (cf. en annexe p. 422).

Ce travail de mise en relation des représentations avec leur porteur vînt porter la compréhension.

III.3.6. Retour sur la méthodologie

En cours de réalisation, la méthodologie employée m'apparut discutable, trop quantitative car pouvant se résumer à une constatation, description : « on trouve telles représentations chez ces enseignants ».

Il serait possible de tirer plus de conclusions intéressantes si les enseignants enquêtés formaient un groupe plus homogène, partageant un certain nombre de qualités au-delà du fait d'être des enseignants de français au Brésil dont l'enseignement se base sur un manuel. Il serait alors possible de mettre en lien les tendances représentationnelles avec les porteurs, leur formation si celle-ci leur était commune, leur praxis. Or, car ce fut un choix du protocole, le groupe étudié compte des enseignants de l'AF, de collège/lycée, de cours privés et autres. Cette hétérogénéité rend difficile la mise en lien des représentations avec leurs porteurs sur un plan collectif.

L'analyse se résuma donc souvent à du dénombrement, à des constatations : « cette représentation est très présente, cette autre pas ».

Cette méthode apparut comme le seul moyen d'investiguer les représentations, permettant de bien les connaître et, qualitativement, de mettre en relation les

représentations et leur porteur ainsi qu'avec d'autres paramètres : praxis, formation, institution(s) d'appartenance, habitus, usages,...

Une mise en relation des sous-groupes d'informateurs (enseignants de l'AF, enseignants d'institutions privées) avec leurs représentations a été tentée mais ce travail n'est pas parvenu à distinguer de tendances, convergences discursives.

L'analyse a produit des résultats sur le plan individuel, mettant en évidence certains liens entre l'enquêté, son profil professionnel et ses représentations.

D'autre part il est important de garder en vue combien le matériau sur lequel travaille l'enquête est relatif et instable. En effet le discours des enquêtés est soumis à deux ensemble de facteurs : un processus d'objectivation à l'œuvre dans l'interlocution et la régionalisation des représentations (BLANCHET & GOTMAN, 1992 : 29). L'objectivation est le fait que lorsqu'il parle, l'enquêté ne livre pas un discours pré-constitué mais construit celui-ci en parlant, opérant donc une transformation de son expérience cognitive (idem). La régionalisation des représentations évoque, en écho à la régionalisation des comportements définie par GOFFMAN (1974),

« le fait que toutes les représentations ne sont pas formulables n'importe où ni en n'importe quelles circonstances, mais qu'elles sont structurées en régions plus ou moins étanches et hiérarchisées. ».

III.4. Analyse des discours

III.4.1. Méthode de traitement des entretiens

La méthode employée a été qualitative avec une teinte de quantitatif, s'attachant à comprendre ce qu'avait voulu signifier l'interlocuteur/trice dans une approche compréhensive, interprétative (cf. ch. II. II. et II.2.4.). L'analyse ne s'est pas arrêtée aux mots mais s'est attachée au sens qu'elle a construit, interprété au moyen d'une empathie in et post-entretien et du croisement des informations sur l'enquêté et son environnement.

Mon analyse s'est basée sur l'ensemble du discours de l'informateur et non sur des éléments isolés. Lorsque dans d'autres parties de l'entrevue l'enquêté(e) exprimait des vues ou des pratiques discordantes avec sa réponse à la question posée, je pris ces informations en compte et les croisai avec la réponse à la question pour reformuler mon analyse.

Les paroles « originales » furent premières dans l'analyse : lorsque je fais référence au discours des enseignants je me base d'abord sur les propos originaux tels qu'ils ont été énoncés et je présente ensuite leur traduction. Ceci afin de limiter les biais et de demeurer

au plus près de « la source ».

L'analyse a été pour une bonne part intuitive, mais cette intuition est basée sur tout le travail réalisé lors de la recherche.

III.4.2. Analyse de contenu

Afin principalement de déterminer les usages des manuels par les enseignants, l'analyse de discours a procédé à une analyse mixte mettant en œuvre différentes techniques d'analyse de contenu. Cette dernière se définit comme une lecture interprétative hypersélective du matériau textuel qui procède par décomposition en fonction des objectifs de l'analyste. L'objet de l'analyse de contenu est « la parole, c'est-à-dire l'aspect individuel et actuel (en acte) du langage » (par opposition à la langue) (BARDIN, 2007 : 48).

Les différentes analyse de contenu mises en œuvre furent :

L'« analyse thématique [...] consiste à découper transversalement tout le corpus. L'unité de découpage est le thème qui représente un fragment de discours. Chaque thème est défini par une grille d'analyse élaborée empiriquement. » (MUCHIELLI, 2007 : 95)

« L'analyse thématique est donc cohérente avec la mise en œuvre de modèles explicatifs de pratiques ou de représentations, et non pas de l'action. ». (MUCCHIELLI, 2007 : 98).

La recherche a mis en œuvre cette analyse par une focalisation sur les propos des enseignants relatifs à leur(s) usage(s) des manuels. Ces propos ont été confrontés à une grille catégorielle d'analyse de trois usages (cf. en annexe « Analyse par pôles des usages des manuels » p. 463).

L'« analyse entretien par entretien » : « L'unité de découpage est ici le fragment de discours portant une signification. Il s'agit de rendre compte pour chaque entretien de la logique du monde référentiel décrit par rapport aux hypothèses » (BARDIN, 2007 : 92).

Cette analyse se justifie pour l'étude de processus, de modes d'organisation individuels « en tant qu'ils sont révélateurs - d'un mode de réalisation d'un tâche professionnelle (ergonomie cognitive) » (BARDIN, 2007 : 96).

On peut considérer que, par la mise en lien des représentations, du discours, des positionnements et de la personne en tant qu'acteur professionnel, l'analyse de contenu mise en œuvre relève pour partie d'une analyse entretien par entretien.

III.4.3. Une analyse empathique des données

Lors de l'analyse des entrevues j'essayai de mettre en place le parti pris empathique de ma recherche (cf. ch. II.-II.2.1.), essayant de comprendre les propos de l'enquêté(e) en les replaçant dans un cadre plus large, leur environnement d'appartenance.

L'analyse demanda la mise en œuvre de l'ensemble de mes connaissances sur l'enquête : ce que j'ai ressenti lors de notre entrevue, sa formation,...Je situai également les propos de l'enquêté dans un cadre plus large en convoquant différentes informations contextuelles collectées lors de la recherche (sur le système éducatif, le fonctionnement de telle institution, les conditions de travail d'enseignants par exemple) ou plus globalement sur la situation d'enseignement-apprentissage du français au Brésil.

III.4.4. Les dimensions cachées

L'analyse du corpus, des entrevues, a essayé, dans une approche contextuelle, écologique, de prendre en compte certaines dimensions sous-jacentes aux entretiens.

L'entretien a lieu dans une « scène », « caractérisée par **la définition des lieux** (le décor et ses significations sociales) et **la configuration des places** (les positions occupées par les partenaires de l'entretien) » (BLANCHET & GOTMAN, 1992 : 70). Cette dimension spatiale peut avoir une influence non négligeable sur l'entretien et le discours de l'informateur.

Si l'entrevue prend place sur le lieu de travail par exemple, cette localisation peut donner une dimension plus professionnelle, formelle, à l'échange. Lorsque des collègues peuvent entendre les propos tenus par l'enseignant (dans la salle des professeurs), cette configuration peut influencer le discours de l'enquêté(e) qui mettra en place des stratégies de valorisation, dissimulation,...de ses pratiques.

Inversement, une localisation en-dehors du lieu de travail peut amener l'informateur à être plus détendu, à se livrer plus facilement.

La dimension temporelle de l'entretien est également importante. Le moment auquel a lieu l'entrevue peut jouer un rôle important (état de fatigue différent selon l'avancement de la journée).

Au sein même de l'entrevue, l'enquêté peut moins bien répondre aux dernières questions en raison de sa fatigue.

III.4.5. Les biais

Il convient de réfléchir aux différents biais impliqués par le dispositif, le déroulement de la recherche.

Tout d'abord la manière dont j'ai été perçu par les enquêtés a eu des conséquences sur leurs productions. Lors de l'enquête à Rio de Janeiro par exemple, j'ai rencontré la coordinatrice pédagogique de l'AF qui a contacté l'ensemble de ses enseignants en leur demandant de m'aider dans ma recherche. Cet intermédiaire a fait que j'ai été perçu par certains enseignants comme un envoyé de la hiérarchie ce qui les a amenés à valoriser leur pratique, me montrant sa conformité à la méthodologie préconisée par l'AF, la bonne préparation de leurs cours (cf. propos d'A5 et d'A2 sur utilisation du manuel).

Le traitement des entrevues est également exposé à différents biais. J'essayai d'en tenir compte en me défiant de lectures « influencées » par mes orientations, mon sujet de recherche, observant récursivement comment mon interprétation pouvait être biaisée et en maintenant un regard réflexif sur mes analyses et interprétations.

Ainsi, à force de travailler sur la trentaine d'entretiens réalisés, une « image » particulière de chacun des enquêtés s'est construite chez l'enquêteur. Il suffit de citer son prénom qu'un ensemble d'informations sur l'informateur me vient à l'esprit. Or cette connaissance a pour contrepartie la construction d'une représentation de l'enquêté qui peut influencer la lecture des faits.

III.5. Analyse des usages des manuels

L'analyse des usages des manuels a procédé en différentes phases :

1. Analyse générale de la pratique enseignante relative aux manuels (cf. en annexe document « Analyse de l'utilisation des manuels » p. 467).
2. Analyse par pôles des usages des manuels (cf. en annexe « Analyse catégorielle des usages des manuels » p. 463) : la pratique des manuels a été classée comme étant soit reproductive, semi-fidèle ou distanciée critique. La classification a été modalisée par des commentaires lorsqu'elle était ambiguë.
3. Réalisation d'une fiche récapitulative pour chaque enseignant répertoriant sa formation initiale, son âge, son (ses) institution(s) d'appartenance du moment, son usage des manuels, son approche de l'enseignement-apprentissage ainsi que différentes informations et commentaires enrichissants (cf. en annexe « Résumé profil et usages » p. 472).

Ce travail qualitatif m'a permis de réellement « pénétrer » mes données, mettant en

relation formation, âge, expérience, pratiques, représentations, l'un des facteurs éclairant l'autre.

Parallèlement, un travail de comparaison sur les pratiques des six enseignants du *Colégio Pedro Segundo* a été réalisé (cf. en annexe « Pratiques des enseignants de *Pedro Segundo* p. 475).

Les critiques positives et négatives émises sur *Forum* et *Tout va bien !* ont été rassemblées (cf. en annexe « Critiques des manuels » p. 477).

Une dénombrement des manuels par les enquêtés a été effectué afin de voir quels ont été les manuels les plus abordés dans les entretiens, les plus utilisés par les enseignants enquêtés (cf. en annexe « Dénombrement des manuels abordés lors des entrevues » p. 481).

Les propos des enseignants en réponse à la question « Que pensez vous des manuels en général ? » ont été rassemblés ainsi que les propos relevant de généralités sur les manuels en général. Les thèmes récurrents ont été rassemblés et les tendances analysées (cf. en annexe « Analyse des propos généraux sur les manuels » p. 482).

III.6. Pratique du terrain

Conformément à son engagement (cf. ch. II.-I.2.1.), la recherche a intégré un important travail de terrain.

III.6.1. Pratique de l'enseignement

Depuis que j'ai obtenu ma licence de F.L.E. en 2004, je n'ai cessé de chercher à me constituer une expérience d'enseignant de F.L.E.. La connaissance personnelle de la pratique m'apparaît comme incontournable. Une approche endogène de l'enseignement-apprentissage est particulièrement complémentaire à l'approche généralement exogène du chercheur en didactique. Cette disposition praticienne, si elle peut paraître aller de soi, fût cependant difficile à mettre en œuvre.

En effet, les charges d'enseignement en F.L.E. existant à Rennes sont le plus souvent des temps complets, impossibles à assumer parallèlement à la menée d'études.

L'expérience à laquelle j'aurais pu avoir accès au sein du Centre International de Recherche et d'Enseignement du Français aux Étrangers (C.I.R.E.F.E.) de mon université me fut refusée des années durant pour des motifs discriminatoires et en raison de

tensions entre départements.

Comme cela a déjà été explicité (cf. ch. III I.4. et I.6.), je n'ai pu, malgré mes efforts, réussir à me constituer une expérience d'enseignement-apprentissage du français au Brésil. Je contrebalançai la chose en me constituant des expériences d'enseignant variées à Rennes (cf. ch. III.-I.7.).

Ces expériences furent combinées à celles acquises antérieurement (idem) : enseignement à l'Université Fédérale du Rio de Janeiro, intervention dans une école de langue de Recife, stage en classe d'accueil (C.L.A.) dans un collège rennais, stage au Centre de Liaison et de Préformation Sociale, projet de recherche dans une C.L.A. du collège Malifeu) et ajoutées aux nombreuses observations réalisées. Elles m'ont conduit à questionner la didactique de situations variées pour élaborer une démarche transversale d'approche des contextes d'enseignement-apprentissage (cf. ch. VII.-III. et IV.-4.) : Qui sont les apprenants ? Quels sont leurs besoins ? Comment leur faire acquérir les savoirs nécessaires ? De quelle manière ?

III.6.2. Visite des institutions

Le fait de réaliser les entrevues dans les locaux des institutions d'appartenance des enquêtés m'a permis de collecter un ensemble d'informations enrichissantes pour la compréhension des contextes spécifiques et du contexte brésilien global d'enseignement-apprentissage. En visitant les locaux, salles de classe, bibliothèques, en parcourant les couloirs, observant les affichages, secrétariats, salles des professeurs, en réalisant le trajet pour me rendre dans la structure, observant son quartier, j'approchai empiriquement la réalité de l'enseignement du F.L.E. au Brésil et pris connaissance d'une myriade de faits signifiants qui enrichirent la compréhension de l'enseignement-apprentissage du français au Brésil.

III.6.3. Observations participantes

Dans pratiquement chaque institution où l'enquête s'est déroulée, une observation participante d'une séance de l'enseignant(e) interviewé(e) a été réalisée. Ces observations nombreuses sur des terrains variés apportèrent beaucoup au travail de compréhension.

III.6.4. Autres entrevues

Dans le cadre de l'enquête différentes entrevues ont été réalisées avec un public autre que celui ciblé par le dispositif.

J'ai ainsi eu la chance de pouvoir échanger avec deux des coordinatrices pédagogiques de l'Alliance Française à Rio de Janeiro. Un entretien a également eu lieu avec l'attaché de coopération linguistique chargé du Nord-est brésilien à Recife.

III.6.5. Immersion brésilienne

Je considère également comme une pratique de terrain mon immersion au Brésil, le fait d'y avoir vécu un an et demi. J'ai pu, par des itinéraires inattendus, des incursions dans les marges, mettre à l'œuvre ma curiosité, mon regard compréhensif, apprendre beaucoup sur la société brésilienne, son organisation, sa sociologie.

Lors de mon séjour à Recife j'ai choisi – a contrario de mon expérience à Rio où j'avais vécu dans une partie de la ville prisée des étrangers- d'habiter dans un quartier populaire, délaissé des expatriés. Ce choix m'a permis une immersion totale, m'amenant à me lier d'amitié exclusivement avec des natifs.

Mon expérience brésilienne apporta beaucoup à mon approche interculturelle, lui donnant une réelle consistance, profondeur. Chacun de mes séjours brésiliens m'a permis de constater avec plus de précision la force et l'importance des déterminismes culturels et leur intime association avec les pratiques linguistiques. Il était par exemple fréquent que, dans la maison où j'habitais à Rio, je pratique quatre voire cinq langues dans une même journée.

Ainsi différents phénomènes, traits rendus saillants par l'analyse interculturelle ne sont apparus que lors de mon troisième séjour au Brésil : mon premier séjour fut un voyage au cours duquel je n'eus pas de relations approfondies et je fréquentai beaucoup d'étrangers lors du second séjour à Rio.

IV. UNE RECHERCHE-ACTION

À l'instar de Didier de ROBILLARD, je crois que la qualité d'une recherche s'établit pour une part à partir des conséquences sur le réel qu'elle a eu, aura ou peut avoir (cf. note 25). Aussi, dès l'origine (cf. ch. I.-I.3.), j'ai situé ma recherche dans une perspective interventionniste, lui donnant pour finalité d'être une recherche appliquée à l'enseignement-apprentissage, aux manuels, formations pour produire un travail utile qui ait des conséquences concrètes sur le réel étudié par le biais de propositions d'amélioration, de changements.

Pour autant cette vision « utilitariste » de la recherche menée n'implique pas de

disqualifier d'autres types de recherches détachées d'un terrain, « non-utilitaristes » voire « noosphériques » (MORIN, 1991). En ce sens je converge vers les préoccupations du Mouvement Anti-Utilitariste en Sciences Sociales (M.A.U.S.S., 1982, CAILLÉ, 1989) qui comme son nom l'indique n'assujettit pas la recherche à l'intérêt, la production de résultats mais défend la possibilité de recherches qu'en sciences dures on qualifierait de « fondamentales », n'ayant pas de finalités applicatives.

IV.1. Définition

D'après Pierre PAILLÉ la recherche-action présente les caractéristiques suivantes :

- « 1) elle est naturaliste c'est-à-dire qu'elle s'effectue sur les lieux mêmes de l'action, avec les acteurs concernés, à l'aide de procédés très peu encombrants ;
- 2) elle fait appel le plus souvent à des méthodes qualitatives de cueillette de données (interview, observation, collecte de documents) ;
- 3) elle recourt essentiellement à des méthodes d'analyse qualitative ou quasi-qualitative elle donne lieu à un compte-rendu et à une analyse de l'action plutôt qu'à un exposé de résultats. » (2004-d : 223).

Dans le domaine didactique, Françoise DEMAIZIÈRE et Jean-Paul NARCY-COMBES conçoivent la recherche-action comme une recherche dans laquelle « le chercheur est partie prenante de l'action et non « simple » observateur extérieur », les questions de recherche sont liées étroitement à une pratique pédagogique : « Le praticien chercheur de la recherche-action met en place un certain type d'environnement d'apprentissage ou de tâches ou activités. » (2007 : 15-16). En tant que chercheur en didactique des langues, on peut considérer, dans une acception étendue de la notion, que mes interventions en classe relèvent d'une démarche de recherche-action en ce qu'elles sont l'occasion d'expérimenter, d'éprouver, de tester certains principes didactiques.

IV.2. Caractéristiques

Pierre PAILLÉ énonce que la recherche-action est un objet méthodologique complexe en ce que, dans son essence même, elle est au moins quadruple : recherche appliquée, recherche impliquée, recherche imbriquée et recherche engagée (2004-d : 223).

La recherche-action est recherche appliquée parce que son objet d'étude, en sciences humaines, est sujet et que la recherche s'applique à celui-ci : « La recherche-action est ainsi une recherche appliquée à l'action de ce sujet, mais aussi *à partir de* l'action de celui-ci. » (PAILLÉ, 2004-d : 224). Les sujets ici étudiés sont des enseignants de français dont les actions relatives aux manuels sont spécifiquement analysées.

La recherche-action est recherche impliquée en ce que « le chercheur influe sur le cours des événements observés, qu'il le veuille ou non, dès que par sa présence il indique que les événements sont sources (positivement ou négativement) d'intérêt. » (PAILLÉ, 2004-d : 224). Cette perspective entre en concordance avec les méthodes ethnographiques utilisées (cf. ch. II.-I.3.6.) et tout le travail réalisé sur l'impact du chercheur sur les données.

Dans le même sens, la recherche-action est recherche imbriquée, en ce que le chercheur, impliqué dans son/ses terrain(s), change et évolue relativement aux liens étroits qui l'unissent au terrain d'expérimentation.

Enfin la recherche-action est engagée, dans une action, pour l'action.

Reprenant encore la terminologie de Pierre PAILLÉ, la recherche menée peut être qualifiée de « recherche-intervention » en ce qu'elle est à la fois « intervention au niveau de pratiques problématiques et recherche sur ces pratiques et sur l'intervention menée » (2004-d : 224).

IV.3. Les actions de la recherche

On peut dire que la didactique, par nature, est ontologiquement interventionniste :

« En tant que discipline d'intervention, la didactique des langues puise sa légitimité, en dernier ressort, dans la pertinence et l'efficacité des propositions qu'elle formule, des orientations qu'elle suggère. Elle fonde ces orientations et propositions, aussi rigoureusement que possible, sur les descriptions et analyses qu'elle peut mener des phénomènes qui l'intéressent, sur les explications qu'elle peut avancer de ces phénomènes. Elle doit évidemment prendre en compte les hypothèses, observations et résultats dus à d'autres disciplines et de nature à intéresser son propre domaine. Mais cette démarche d'ensemble s'inscrit, à un moment et dans une configuration épistémique donnés, en relation à un projet de recherche et d'action. » (COSTE, 2001 : 192-193).

La recherche relatée, par ses propositions de formation sur le plan de la formation notamment par rapport à l'usage des manuels (cf ch. VIII.-VI.1.), pourrait recevoir l'appellation de « recherche-formation ». Cette dernière désigne des recherches

« dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité ;

recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations » (HUGON & SEIBEL, 1988 : 13), « la recherche, et principalement ses méthodologies, sont mises au service d'un objectif de formation » (MARCEL & RAYOU, 2004 : 20).

La recherche a également préconisé que les manuels évoluent sur le plan de leur forme et de leur structure organisationnelle afin de réduire leur directivité et de tendre, par leur polymorphie, à une malléabilité qui permette à l'enseignant de mieux adapter son enseignement-apprentissage (cf. ch. VIII.-VI.2.2.).

La recherche menée a amené le chercheur à développer une approche analytique de toute situation d'enseignement-apprentissage qui se résume sous forme de questions que l'enseignant doit se poser vis-à-vis du contexte (cf. ch. VII.-IV.4.).

Il demeure néanmoins difficile, pour une recherche comme celle menée, d'avoir une intervention au-delà des propositions. En effet la recherche a eu tendance à se « disperser » en investissant différents sujets, problématiques, ce qui ne lui a pas permis de finaliser son projet par une intervention plus effective (une collaboration avec un auteur ou un éditeur de manuels afin de commencer à élaborer concrètement un manuel « polymorphe » par exemple). Néanmoins, la recherche menée étant un début plus qu'une fin, la continuité de celle-ci m'amènera, car j'envisage d'aller travailler quelques temps à l'Alliance Française ou dans une autre institution en Colombie, à poursuivre cette recherche sur les possibles évolutions structurelles des manuels. Une utilisation prolongée et approfondie d'un manuel dans un cadre professionnel me permettra alors de préparer une formation pour les enseignants de l'Alliance Française afin qu'ils développent un usage distancié des manuels.

Afin d'en permettre une meilleure diffusion, la thèse sera disponible en ligne et sa publication annoncée dans la revue *Le français dans le monde*.

PARTIE 2

LE CONTEXTE

Introduction

Chercher à comprendre un phénomène par l'étude conjointe de celui-ci et de son contexte d'appartenance représente l'un des partis pris fondamentaux de la recherche menée.

La partie à venir présentera la mise en œuvre de ce travail à travers une étude contextuelle sur trois niveaux se déclinant en trois chapitres situés aux niveaux micro et macro.

Dans un retour réflexif, le quatrième chapitre contextualisera la recherche en objectivant l'environnement institutionnel et culturel à travers un questionnaire sur le contexte premier de la recherche en la personne du principal porteur du projet (niveau micro).

Nous nous intéresserons dans un deuxième temps au contexte de l'enseignement-apprentissage du français au Brésil, tentant de réaliser une approche ouverte qui vise à objectiver les principales variables agissant sur l'objet de la recherche.

L'inscription de la recherche dans une démarche de réflexion sur la contextualisation didactique m'a amené à réaliser un travail approfondi d'étude sociodidactique de l'environnement brésilien d'enseignement-apprentissage du français. Les chapitres V. et VI. présenteront une étude pluridisciplinaire, transdisciplinaire, du contexte national et international (macro) de l'enseignement-apprentissage du français au Brésil. Ces deux chapitres se rapprocheront progressivement de l'objet de la thèse : à partir d'une présentation générale du contexte national, la focale sera graduellement réduite pour s'intéresser au contexte éducatif général (ch. V.), à l'environnement propre à l'enseignement-apprentissage du français (ch. VI.), au passé des relations franco-brésiliennes puis à leur modalités actuelles, de coopération notamment.

Cette deuxième partie vient coucher sur le papier le travail d'approche sociodidactique (cf. ch. VII.) de prise d'information et d'analyse contextuelle réalisé.

CHAPITRE IV

Contexte, contextes

INTRODUCTION

Ce chapitre va s'attacher à présenter un certain nombre de réflexions sur l'approche écologique et étudiera l'environnement de la recherche. Le concept ici central de contexte sera interrogé, sa pluralité et sa représentativité discutées.

Les différents partis pris relatifs au choix de description de l'environnement d'objets seront développés, discutés et étayés. Ce chapitre interrogera l'acte de contextualisation vis-à-vis d'une recherche, développant les conceptions et les engagements épistémologiques (constructivistes notamment) de vis-à-vis de ce retour réflexif.

Mise en œuvre d'une réflexivité critique, la dernière partie du chapitre matérialisera l'approche plurielle du contexte de la recherche à partir du récit de vie du chercheur et de l'analyse de ses éléments saillants.

I. L'APPROCHE D'UN CONTEXTE

I.1. Réflexions préalables

I.1.1. Acception de « contexte »

Les définitions de la notion de contexte sont nombreuses, on y distingue des variantes historiques, géographiques, sociales, culturelles, professionnelles, religieuses, générationnelles, de genre, etc. (CASTELLOTTI & MOORE, 1998 : 198). Je ne m'approprierais aucune de celles-ci car je préfère aborder ici la notion de contexte de manière globale. Le concept de contexte didactique sera lui discuté au chapitre VII. (cf. II.1.2.).

Le terme est principalement utilisé en linguistique où il désigne d'abord l'entourage linguistique (con-texte), verbal :

« 1. On appelle *contexte* ou *contexte verbal* l'ensemble du texte dans lequel se situe une unité déterminée, c'est-à-dire les éléments qui précèdent ou qui suivent cette

unité, son environnement. » (DUBOIS, 1994 : 116).

Dans une orientation sociolinguistique Claire KRAMSCH énonce une conception situationnelle du contexte comme un construit social défini par les choix linguistiques des interlocuteurs. Les contextes sont à son sens des alignements de la réalité sur les cinq axes « linguistic, situational, interactional, cultural, and intertextual » (1993 : 46). Cette définition intègre une approche du langage en tant que sémiotique sociale dans laquelle le contexte toujours inclut et s'inscrit dans une relation dialectique avec un texte (KRAMSCH, 1993 : 67). Le contexte est déterminé par les personnes en dialogue dans une variété de rôles et de statuts (idem). Parce que le langage est à l'intersection de l'individuel et du social, du texte et du discours, il reflète et construit la réalité sociale appelée « contexte » (ibidem).

Je préfère avec Alex MUCCHIELLI me situer dans une approche holistique, globale, dans laquelle le contexte d'un phénomène est envisagé comme tout ce qui n'est pas ce phénomène, le contexte de A comme non-A : « l'ensemble des circonstances qui accompagnent un événement » (MUCCHIELLI, 2004-a : 36).

Dans cette approche globale, « sciences sociales », le contexte est pris comme l'ensemble des paramètres, même sous-jacents, de la situation, à l'instar de la définition du « milieu » de l'éducateur Guy BROUSSEAU : « tout ce qui agit sur l'élève, et tout ce sur quoi l'élève agit ».

La manière dont sera ici utilisé le terme de « contexte » correspond également à ce que Frédéric FRANÇOIS définit dans une approche linguistique comme étant la « situation de communication » :

« Par situation de communication on entend généralement l'ensemble des conditions physiques, ethniques, historiques, sociales, psychologiques, culturelles, etc., directement observables ou pas – linguistiquement repérables ou pas- qui, à un moment donné, en un lieu, en un milieu donnés déterminent et définissent l'échange verbal. [...] La situation c'est ce qui entoure *hic et nunc* le message bien sûr, mais aussi tout ce qui le précède, ce qu'il présuppose, etc. [...] [C'est] l'ensemble des éléments extra-linguistiques présents dans l'esprit des sujets ou également dans la réalité physique extérieure » (1980 : 348).

En effet si l'on considère la définition de la situation de communication donnée par Sophie MOIRAND : « Réseau de circonstances particulières entourant et déterminant un événement en tant que celui-ci est en relation de référence avec un énoncé » (1982 : 14), on comprend comment Rémy PORQUIER, Bernard PY (2004 : 5) et Danièle MOORE considèrent que « la notion de contexte est le résultat d'une élaboration critique de celle

de situation » (2006 : 22).

Les phénomènes d'enseignement-apprentissage sont donc considérés ici comme le point de rencontre du faisceau des paramètres situationnels avec les facteurs internes propres aux situations et à leurs protagonistes.

Le contexte est donc pris comme l'environnement, la situation complexe dans laquelle se situe le phénomène abordé.

Étant donné la connotation linguistique du terme « contexte », j'aurais préféré parler d'« environnement » cependant le terme a déjà été « estampillé » dans le courant de la « didactique en contexte » dans lequel ce travail s'inscrit pleinement.

I.1.2. Contexte ou contextes ?

Au cours de la recherche la question s'est posée de savoir si je devais parler du « contexte » ou « des contextes(s) ».

Dans un premier temps, je parlais au pluriel de contextes multiples, considérant que mon objet d'étude était situé dans différents environnements (sociologique, économique, historique, institutionnel,...).

Puis, approfondissant ma réflexion et face aux choix d'une approche écologique, holistique, systémique en réponse à l'appel d'Edgar MORIN de lutte contre la disjonction, il me semble aujourd'hui plus cohérent de considérer que l'objet enseignement-apprentissage du français au Brésil est situé dans un seul environnement, aux composantes multiples, qui a été abordé par différents regards, perspectives.

I.1.3. Contexte local et contexte national : représentativité des situations étudiées

Il me semble important de circonscrire précisément le terrain de la recherche. Cette délimitation me semble plus exacte, scientifique et en concordance avec les partis pris ethnographique (cf. ch. II.-I.2.6. et ch. VII.-III.2.) et de « situation » de la recherche (cf. II.1.2.). Les terrains étudiés, dialogiquement, traduisent pour partie la réalité nationale.

La recherche se définit entre autres comme une étude de l'enseignement-apprentissage du français au Brésil. En effet, joint au travail d'enquête réalisé sur les terrains *carioca* (Rio de Janeiro) et *recifense* (Recife), le projet a analysé et mis en relation un vaste ensemble de données sur le contexte national brésilien. Ce travail permet à la

recherche de revendiquer une dimension nationale. N'eut été ce travail, si je m'étais « cantonné », limité, à l'étude des matériaux empiriques issus de l'enquête, il aurait été plus exact de situer la recherche comme une étude des contextes *carioca* et *recifense* plutôt que de prétendre à cette dimension nationale.

La prudence est de mise quant à la portée des analyses de contextes. En effet l'échantillon de situations d'enseignement-apprentissage sélectionné, s'il offre une représentativité (qualitative) des types de structure en présence, ne possède pas de représentativité quantitative. L'enquête n'a pas étudié un échantillon représentatif en nombre des situations d'enseignement-apprentissage globales *carioca* ou *recifense* par exemple, ce qui ne permet pas de formuler de réelles affirmations quantitatives sur ces contextes.

L'échantillon enquêté n'est pas le fruit de proportions et de statistiques mais celui d'un itinéraire singulier, d'un ensemble d'options particulières. Il matérialise la conviction qu'il est possible d'accéder à une certaine représentativité par des moyens qualitatifs : l'analyse approfondie d'un ensemble restreint de phénomènes (le corpus) en lien avec une étude du contexte global d'origine des phénomènes.

Cette question de la valeur transversale, générale, de l'étude d'une situation spécifique mérite réflexion. En effet, si chaque situation d'enseignement-apprentissage est particulière, elle partage cependant un nombre important d'invariants avec les autres situations du même type, le contexte linguistique par exemple. On doit donc considérer l'existence d'un continuum entre contexte local et national, entre macro et micro sans que cela permette d'affirmer que les hypothèses identifiées pour un environnement local soient transférables sur le plan global.

I.2. Pourquoi décrire un contexte ?

I.2.1. Par choix épistémo-méthodologiques

Le contexte étant l'ensemble des circonstances qui accompagnent un événement, il représente

« un élément incontournable des recherches de type qualitatif qui insistent sur le fait que les sujets ne sont pas réduits à des variables mais sont considérés comme un tout. Le chercheur qualitatif doit étudier et décrire le contexte écologique dans lequel évoluent les personnes ainsi que le passé de ces derniers (contexte temporel) s'il veut aboutir à des conclusions crédibles et transférables. » (POURTOIS & DESMET, 2004-a : 36).

L'un des axiomes fondamentaux de la recherche menée et de l'approche qualitative est que, pour comprendre des phénomènes, il faut étudier le contexte dont ceux-ci proviennent :

« Pour atteindre le sens, il faut s'efforcer de comprendre le contexte présent, car seul le contexte peut faire apparaître la signification, laquelle n'est pas dans la connaissance des causes, mais dans la connaissance de tous les éléments présents reliés entre eux. » (MUCCHIELLI, 2004-a : 23).

Ainsi la recherche va dans la partie à venir étudier deux contextes : l'environnement de l'enseignement-apprentissage du français au Brésil et celui de la recherche menée. Ces deux tâches investissent, dans des proportions différentes, une même approche.

Le choix de réaliser une description du contexte de l'enseignement-apprentissage du français au Brésil répond à différents partis pris épistémologiques développés précédemment (cf. ch. II.) : recherche qualitative, paradigme compréhensif, interprétatif, approche écologique, holistique, systémique, pensée complexe, constructiviste, recherche située, approche interculturelle, validité externe, recherche ethnographique, transdisciplinaire, « reliance » morinienne (2004) et représente l'application des méthodes correspondantes, ethnographiques et descriptives notamment (cf. ch. II.). L'explicitation du contexte de la recherche relève lui aussi de ces engagements et surtout du parti pris réflexif (cf. II.2.).

En réponse à l'appel d'Edgar MORIN, l'environnement est conçu comme la « matrice » qui donne naissance aux phénomènes. La recherche postule que, pour comprendre un phénomène, un objet, la description et l'analyse du contexte d'origine et de ses paramètres prégnants, « impactants » représente des actions incontournables.

I.2.2. Décrire pour comprendre

Le travail sur le contexte est également la matérialisation de la conviction qu'il faut décrire pour comprendre, la recherche adoptant la « posture descriptive » développée par Marielle RISPAIL :

« Cette posture, loin de toute fausse objectivité, est en elle-même une action, en ce qu'elle pose un regard, choisit une orientation, met en mots [...] » (2005 : 100-101).

« Nous plaidons pour des approches descriptives, modestes et diversifiées, dont les rencontres en constellation feront surgir peu à peu quelques lumières sur les objets isolés. [...] Nous revendiquons ainsi une approche empirique, écologique presque, [ce « presque » est à retirer pour ce qui me concerne] qualitative [...]

Cette approche est paradoxale : du *hors la classe* elle veut aller dans la classe, et se trouve plutôt définie par le mouvement *vers la classe*. Elle veut être exhaustive dans

ses ambitions et se reconnaît incomplète dans ses réalisations. » (1998 : 422).

Le travail présenté dans cette partie est la première phase de ce « mouvement vers la classe ». Par la description des multiples composantes du contexte brésilien d'enseignement-apprentissage, le tableau de la « polyphonie inépuisable du réel » (RISPAIL, 1998 : 422) sera peint.

Enfin, dans la perspective interventionniste qui est celle de notre recherche-action, le travail descriptif sur le contexte représente une préparation incontournable.

II. CONTEXTUALISER LA RECHERCHE

Dans le cadre qualitatif défini par la recherche, il est important, afin notamment de tendre vers l'objectivité, de se mettre à distance de sa recherche, de s'en abstraire. Il s'agit de considérer celle-ci comme une entité dans un « milieu » d'origine dont la première composante est le chercheur, mettant ainsi en œuvre une réflexivité critique.

II.1. Explicitation de la contextualisation

II.1.1. Point terminologique

Contextualiser c'est à mon sens insérer, concevoir un objet dans son environnement d'origine. Cette action implique une étude de cet environnement et l'identification des interrelations entre celui-ci et l'objet, leurs influences réciproques. Philippe BLANCHET parle du processus de contextualisation comme d'un travail de mise en relation des caractéristiques des phénomènes du corpus avec des éléments « « scientifiquement » sélectionnés de son environnement global » et réciproquement (2000 : 31, MUCCHIELLI, 2004-b : 25). Ce processus met en œuvre le « principe hologrammique » de la pensée complexe morinienne (cf. ch. VII.-III.2.3.).

II.1.2. Situer la recherche

Lorsqu'elle s'applique à la recherche, l'action de contextualisation consiste entre autres à « situer la recherche » (RAZAFIMANDIMBIMANANA, 2008 : 40-44).

A contrario d'une épistémologie qui considère les chercheurs comme des êtres « à part », exempts d'inscription psycho-sociale et la recherche comme une activité éthérée, qui échapperait aux caractéristiques des autres activités humaines, notamment, pour ce qui nous occupe, à la dichotomie / imbrication entre pratiques et représentations. » (CASTELLOTTI, 2009 : 138),

je considère tout savoir comme « foncièrement subjectif, partiel, et socialement situé et intéressé. » (HELLER, 2002 : 23). Toute recherche étant issue d'un/de lieu(x) (contexte géographique,...), temps (contexte historique), contexte(s) (économique, politique, social,...) déterminés (BLANCHET, 2000 : 90), et d'un chercheur, les travaux scientifiques sont inscrits dans un système d'influences pluridimensionnelles d'ordre socioculturel, historique, politique, institutionnel, académique, etc. (RAZAFIMANDIMBIMANANA, 2008 : 43). Les sciences sont assujetties aux courants qui définissent leurs conditions de production, qu'ils s'inscrivent en conformité ou non, ils suivent d'une manière ou d'une autre des préoccupations (ou des non préoccupations) situées (idem) :

« Il est patent, par exemple, que le développement du paradigme scientifique « compréhensif » est directement corrélé à une « quête du sens » et d'humanisme dans les sociétés occidentales « déshumanisées » de la fin du XXème siècle. De même, le développement des travaux sur les « communautés », les « minorités », les « identités », notamment dans un cadre de contacts interculturels, est lié à une prise de conscience planétaire des dangers d'une massification standardisée et au réveil des consciences ethnoculturelles. » (BLANCHET, 2000 : 90).

Francis DEBYSER fait remarquer combien les théories universalistes « prennent généralement corps dans des sociétés en expansion qui les diffusent à des moments expansionnistes de leur histoire » (1982 :25).

Postulant que cette « situation », ancrage historique de la recherche engendre diverses influences sur celle-ci, certains chercheurs -dont je suis- choisissent d'explicitier le contexte d'origine de la recherche. Il s'agit donc de situer la recherche en énonçant, décrivant les caractéristiques de son environnement. Or le premier contexte, ou la première composante du contexte de la recherche étant le chercheur, la contextualisation de la recherche implique un important travail d'auto-observation par celui-ci, un regard ethnographique réflexif critique.

Situer la recherche implique d'explicitier et de circonscrire les terrains investis, le travail réalisé, les méthodologies. Ces actions permettent de définir clairement les limites de la recherche (non exhaustive, non représentative, non absolue, imparfaite...), l'étendue de sa validité. Pour notre cas par exemple, il est important de faire savoir que l'enquête a été réalisée à Rio et à Recife dans certains types de structures d'enseignement. Par conséquent les hypothèses ont été construites à partir de ces terrains et n'auraient sans doute pas de validité sur d'autres terrains brésiliens. L'explicitation de ces limites permet

également de définir précisément le champ des futures actions, interventions possibles dans la continuité de la recherche (RAZAFIMANDIMBIMANANA, 2008 : 44). Cela permet enfin au chercheur de déterminer le domaine de validité des compétences construites (cf. conclusion).

II.1.3. Expliciter l'historicité du sujet-chercheur

« Quelles que soient ses prétentions scientifiques, l'objectivation est vouée à rester *partielle*, donc fausse, aussi longtemps qu'elle ignore ou refuse de voir le point de vue à partir duquel elle s'énonce, donc le jeu dans son ensemble.(...) (BOURDIEU, 1982-b : 9).

Contre « l'illusion du chercheur positionné hors du monde social et isolé de ses influences » (BLANCHET, 2007-a : 24), l'approche qualitative pose en effet que chercheur et individu ne font qu'un et que l'itinéraire de l'un est directement corrélié à l'itinéraire de l'autre (BLANCHET, 2000 : 15-23).

Le premier contexte de la recherche est le chercheur or celui-ci, comme la science, ne se situe pas « hors du temps, de l'espace, de l'Histoire, de la vie sociale, culturelle, etc. » (BLANCHET, 2000 : 90) mais s'ancre dans une Histoire pluridimensionnelle. Le chercheur est un sujet historique, historicisé par l'époque et par son parcours individuel. Il me semble pertinent dans une perspective de compréhension de revenir sur cet aspect.

L'historicité désigne généralement le fait pour un objet, un être, d'évoluer dans le temps, selon des conséquences irréversibles en rapport avec son environnement. L'historicité

« signifie alors la constitution foncière de l'esprit humain qui, à la différence d'un intellect infini, ne voit pas d'un seul regard tout ce qui est, mais prend conscience de sa propre situation historique. Il est clair que, par là, est introduit dans la philosophie elle-même un thème autocritique qui conteste sa vieille prétention métaphysique de pouvoir atteindre la vérité. » (GADAMER, 2010).

Je vais bientôt dans une démarche d'« historicité réflexive » (ROBILLARD (de), 2007 : 22-23) envisager les déterminismes en jeu sur le chercheur. Pour ce faire nous allons nous intéresser – à travers un récit de vie (cf. III.2.2.)- au chercheur en tant que personne, sujet, observant certaines caractéristiques de son parcours qui permettront de mieux comprendre l'origine et la nature de la recherche menée.

Parce que la recherche menée assume ce postulat d'historicité du sujet-chercheur (de ROBILLARD, 2008 : 1) j'objectiverai mon itinéraire, mes appartenances identitaires,

les milieux sociaux dont je suis issu, dans lesquels j'évolue. Ce questionnement (Qui suis-je ? D'où viens-je ? Quel a été mon parcours ? Que fais-je ?) sera explicité au moyen d'un récit de vie.

II.2. Mise en œuvre réflexive

Le travail de contextualisation de la recherche engage nécessairement un travail réflexif.

II.2.1. Point terminologique

La réflexivité est issue de la critique de l'anthropologie (POURCHEZ, 2009 : 72).

Anthony GIDDENS la définit comme

« cette interaction entre action et pensée » ; « la réflexivité n'est autre que cette auto-observation permanente des humains par eux-mêmes qui transforme leurs conduites en phénomènes imprévisibles et changeants » « l'aptitude des acteurs constamment engagés dans le flot des conduites quotidiennes [...] à comprendre ce qu'ils font pendant qu'ils le font ». (GIDDENS, 1987 : 51).

Pour Elena BESOZZI « La réflexivité est avant tout le mouvement qui relie l'intérieur du sujet et l'extérieur de lui-même. » (2001 : 116). Elle cite Alberto MELUCCI qui présente les caractéristiques les plus importantes de cette épistémologie refondée :

- «- centralité du langage, de la parole, du discours, [...]
- redéfinition du rapport entre l'observateur et son champ d'observation » : passage de l'opposition observateur/champ à la connexion observateur-dans-le-champ qui devient le point critique de la réflexion autour du statut de la recherche sociale ;
- « changement de l'idée de connaissance scientifique : la certitude de l'interprétation laisse le champ à une interprétation plausible ;
- nouvelle forme de présentation des résultats de la recherche : les résultats ne sont plus transparents ou, plutôt, la présentation des résultats est à son tour une narration pas tout à fait « objective » un récit sous la forme d'une rhétorique spécifique, avec un code qui, toutefois, n'est pas le seul possible. » (traduction personnelle, MELUCCI, 1998 : 22-24)

Didier DE ROBILLARD aborde lui la réflexivité comme une

« Auto-éco-hétéro-traduction historicisée de la relation entretenue dans l'action entre soi et le monde, donc l'autre, d'une contextualité-historicité à une autre, ou métaphore-traduction d'une relation d'une contextualité-historicité à une autre. » (2007 : 112-113).

Avec Marie-Madeleine BERTUCCI, je ne conçois pas la réflexivité comme « une introspection psychologisante et autocentrée du chercheur » (GHASARIAN, 2004 cité dans BERTUCCI, 2009) mais comme étant « constitutive de la posture de recherche car

elle suppose un travail constant du chercheur sur ses positionnements, ses angles d'attaque et une réactivité permanente. » (2009 : 50). La réflexivité, le travail réflexif est envisagé ici comme un retour, une réflexion, auto-observation de soi et de son travail, un examen de sa démarche scientifique au cours du travail de recherche.

II.2.2. Une recherche récursive

La réflexivité engage une récursivité, celle-ci se définissant comme une « rétro-action en hélice » (BLANCHET, 2005-b : 28); « mécanisme permettant de définir une structure par l'utilisation de cette même structure » (GRAND DICTIONNAIRE TERMINOLOGIQUE), « le fait pour un programme de s'auto-désigner, de s'auto-convoquer »³.

La récursivité consiste à mon sens à revenir sur la recherche, le chercheur et ses actions de la même manière, avec les mêmes partis pris, méthodologies, que ceux employés pour étudier les phénomènes enquêtés (les pratiques des enseignants de français). Cette approche à dominante ethnographique sera appliquée au sujet-chercheur par la narration de son récit de vie et l'analyse de celui-ci (cf. IV.2.3.).

Cette recherche a adopté le postulat que, pour comprendre des phénomènes, le chercheur doit -entre autres- étudier leur environnement. La recherche menée est réflexive dans la mesure où, pour comprendre celle-ci, le chercheur s'intéresse à son « milieu d'origine », c'est-à-dire lui-même :

« Toute connaissance quelle qu'elle soit, suppose un esprit connaissant dont les possibilités et les limites sont celles du cerveau humain, et dont le support logique, linguistique, informationnel vient d'une culture, donc d'une société *hic et nunc*. » (MORIN, 1977 : 88).

« Pour progresser, la connaissance doit nécessairement réintroduire le sujet dans la construction de l'objet. [...] le sujet réflexif, le sujet épistémologique qui prend conscience des limites et des insuffisances de toute connaissance véritable. Loin de constituer une régression pour la connaissance, l'irruption du sujet, nous allons le voir, constitue en fait un acquis considérable. Elle écarte les fausses clartés et les fausses incertitudes qui sont toujours des obstacles au progrès et au développement de la connaissance. » (FORTIN, 2000 : 136).

Je crois qu'une recherche compréhensive doit, dans le cadre d'une démarche qualitative de compréhension globale de son travail et comme un garde-fou face aux biais et dérives possibles (isolement de l'objet par abstraction du contexte, interprétations

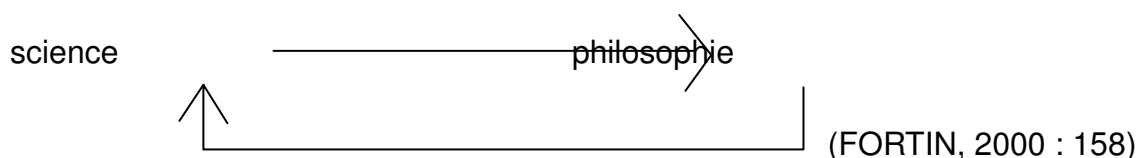
3 <http://dictionnaire.phpmyvisites.net/definition-Recursive-9409.htm>

causales, explications partiales), qui menacent l'intégrité du travail scientifique, chercher à se comprendre. Le chercheur cherche à comprendre sa recherche et à se comprendre lui-même. Pour ce faire il doit retourner vers lui-même ce regard ethnographique, analytique qu'il met à l'œuvre sur les phénomènes afin de construire une méta-compréhension de sa recherche.

Le travail compréhensif s'applique au chercheur et à la recherche afin de les appréhender dans leur globalité. Le chercheur doit expliciter les traditions culturelles, cadres sociaux,... dans lesquels il s'inscrit, s'analyser, pour mieux comprendre sa relation à son/ses objet(s) de recherche notamment. Cet engagement implique que le chercheur s'attelle à la tâche réflexive aux différents niveaux de son être social : en tant qu'individu historicisé socialement et culturellement ancré, maître d'œuvre de la recherche, sujet psychologique, acteur social,... Comprendre une recherche implique également de revenir sur le contexte global, macro et micro auquel elle s'intègre et sur la multiplicité de celui-ci : contexte institutionnel, académique, national, international, culturel, éducatif, sociologique, social, économique, historique, psychologique,....

II.2.3. Une démarche philosophique, critique

La connaissance suppose aujourd'hui une auto-connaissance, la connaissance doit se réfléchir elle-même, « prendre conscience de ses possibilités et limites » ; elle ne peut plus aujourd'hui être coupée de la réflexion philosophique :



« Ce double enracinement nous indique qu'il n'y a plus de science pure, de science totalement neutre, de science illimitée » (idem).

« l'activité de la recherche est une activité de construction sociale de savoir, traversée par des considérations de pouvoir qui nécessitent une conscientisation déontologique et politique, et fondée sur des bases ontologiques que l'on peut constamment remettre en question. » (HELLER, 2002 : 27-28).

« La recherche doit donc comprendre sa propre action et son propre positionnement vis-à-vis de la question posée et des gens concernés, c'est-à-dire qu'elle doit adopter un point de vue critique face à elle-même. A mon avis, en révélant la façon dont le savoir se construit, on en augmente la valeur. » (HELLER, 2002 : 10)

Il est en effet primordial de maintenir un regard critique sur sa recherche, soi-même,

et sur les « connaissances » produites. Le travail réflexif est la mise en œuvre de cette démarche.

Par le retour sur moi-même, travail réflexif d'historicisation (récit de vie) et de contextualisation du chercheur, j'ai tenté de mettre à distance les « croyances », dogmes, paradigmes qui peuvent de manière insidieuse, sous-jacente, orienter la perception et biaiser l'analyse. Un chercheur est déterminé par les expériences qu'il a vécues, son parcours. Il convient donc d'explicitier cette historicité du sujet chercheur (ROBILLARD (de), 2007 : 23) afin de situer la recherche (RAZAFIMANDIMBIMANANA, 2008 : 40) (cf. II.1.3. II.1.2.). Le chercheur doit expliciter qui il est sur différents plans (culturel, professionnel, moral, historique, identitaire,...) afin de se placer dans une méta-position d'auto-observation qui lui permettra de considérer ses choix implicites, paradigme, « croyances » et de les mettre à distance.

II.3. Les motivations du retour réflexif

« Un chercheur qui se penche sur un univers humain sans avoir aperçu les racines subjectives de son propre système de croyances est aveugle, ou borgne tout au moins. » (Mire-Ô B. TREMBLAY dans LEBRUN, 2005 : 14).

La volonté de contextualiser la recherche répond aux exigences méthodologiques d'un certain nombre de parti-pris épistémologiques précédemment énoncés.

II.3.1. Intégration au paradigme compréhensif

Le travail réflexif permet au chercheur et à l'équipe de recherche de mieux comprendre leur recherche, ses finalités, de mieux se comprendre eux-mêmes. En interrogeant les motivations individuelles et collectives d'un chercheur, d'une équipe de chercheurs, pour un projet de recherche (BLANCHET, 2009 : 148-49), la réflexivité met à jour « les intérêts personnels et/ou collectifs, idéologiques, culturels, professionnels, économiques, etc., et amène à resituer la recherche et sa finalité (la connaissance produite et son pouvoir d'action), à la relativiser, à la mettre en question » (idem : 149).

Ce travail intègre la recherche au « paradigme compréhensif » émergeant en sciences de l'homme qui poursuit une approche dialogique, interprétative de la connaissance de l'objet. Intégrant du paradigme dit « qualitatif », il réintègre le sujet et son contexte dans l'analyse, considérant que lorsque l'homme est « l'objet » de sa propre démarche de connaissance, il ne peut inévitablement être que subjectif, c-à-d interprétatif

(BLANCHET, 2000 : 29-30) : « la connaissance de la connaissance doit affronter le paradoxe d'une connaissance qui n'est son propre objet que parce qu'elle émane d'un sujet. » (MORIN, 1986 : 22).

Une recherche en S.H.S. doit, pour être comprise, être humanisée. Le chercheur doit y considérer la pleine dimension de l'humain (cf. ch. II.-I.2.5.) qui y prévaut. L'approche interprétative ici construite considère la place centrale du chercheur dans le dispositif de recherche et ses implications, limites, a contrario d'une conception de la science déshumanisée et à visée « objective » qui voudrait abstraire l'homme de sa recherche. Je me situe ainsi dans la lignée d'une sociolinguistique critique établie par Monica HELLER (2002-a : 12) en appliquant ce questionnement à ma recherche :

« pourquoi je l'ai réalisée de la manière que j'ai fait, qu'est-ce que j'aurais pu (et peut-être dû) faire autrement, quelles ont été les conséquences de l'avoir fait de la manière que je l'ai fait en termes de ce que je peux (et veux) raconter comme histoire [...]. »

La perspective compréhensive est adoptée par souci de scientificité, dans une volonté d'explicitier le plus grand nombre de paramètres présidant à la production d'un savoir et de se prévaloir de biais dangereux pour l'intégrité du travail scientifique.

II.3.2. Par objectivité, scientificité

La travail réflexif compréhensif contribue à octroyer à la recherche un degré plus élevé de fiabilité : « une subjectivité assumée est plus pertinente qu'une subjectivité ignorée (ou pire, occultée » (BLANCHET, 2009 : 149). L'« exercice d'une réflexivité permet d'interroger les focalisations des chercheurs vers la cible qu'ils se sont donnée et les effets de sélections même inconsciente que cela induit. » (idem).

Didier de ROBILLARD affirme que le chercheur ne doit pas se nier, s'anhistoriciser : « une partie de son activité consiste à réfléchir à sa posture ». L'auteur présente ce retour réflexif comme « une condition de scientificité, de « contrôle » a posteriori si on le traduit en termes traditionnels, parce que d'historicisation du processus de recherche, sans lequel la recherche perd sa légitimité.» (2007 : 22-23).

Ce travail d'historicisation apparaît comme une garantie de la fiabilité de la recherche que Jean-Pierre POURTOIS et Huguette DESMET définissent comme

« l'indépendance des analyses par rapport à l'idéologie du chercheur. À la base de la fiabilité se trouve la lucidité du chercheur à l'égard de ses jugements et la reconnaissance de ceux-ci en tant qu'éléments influençant ses analyses et interprétations (triangulation interne du chercheur). La transparence du chercheur, c'est-à-dire l'énonciation par ce dernier de ses présupposés et orientations épistémologiques, est un moyen d'assurer une plus grande fiabilité des conclusions. » (POURTOIS & DESMET, 2004-b : 76).

Retourner vers soi le regard ethnographique depuis la « posture descriptive » adoptée (cf. I.2.2.) me semble fructueux scientifiquement.

En effet l'homme lit, découpe le monde avec sa langue, ses modèles, sa culture, ses schèmes. La neutralité de l'observation est une illusion, cette dernière s'intègre toujours à une théorie qui oriente la perception (CHALMERS, 1987 : 45). Marie Madeleine BERTUCCI énonce ainsi que « les modèles culturels sont les moyens par lesquels une société produit ses normes notamment dans le domaine de la connaissance » (2009 : 47).

Par la réflexivité le sujet constitue une force critique face à ces modèles culturels, une force de contestation (idem) qui tend ainsi vers son indépendance et la libre-pensée.

Par l'explicitation de soi en tant qu'individu socialement, culturellement, psychologiquement,... déterminé, le chercheur protège sa recherche de certains biais, interprétations hâtives. En explicitant son identité, le chercheur peut faire des hypothèses sur les liens entre sa recherche, ses choix, et lui-même, son parcours, ses convictions, passions, sur la façon dont son individualité a eu des conséquences sur sa recherche et la façon dont il l'a menée. Ce travail d'auto-observation qui tente d'« objectiver la subjectivité » du chercheur, des dispositifs et savoirs produits assume la part de l'humain dans l'œuvre scientifique pour tenter en réponse d'explicitier celle-ci afin de mettre à distance ses possibles influences sur la recherche.

La prise en compte de la subjectivité des savoirs construits, la posture réflexive, assument l'interrelation individu-recherche et se présentent comme la réponse scientifique à une inéluctable subjectivité. Ce questionnement favorise une meilleure compréhension, une distanciation critique et une relativisation de ce qui pourra être « compris », avancé ou asserté.

La rédaction à la première personne est également une manière d'assumer cette subjectivité et de l'explicitier.

La tentative d'objectivation de la recherche par la réflexivité est également une manière de permettre et de faciliter le débat scientifique (publications, colloques), le premier critère étant que le chercheur

« précise ses positionnements en les justifiant/ expliquant, en particulier pour ce qui est de la prise en compte des trois contextes suivants :

- contexte personnel / idéologie ;
- contexte de recherche ;
- contexte d'intervention. » (DEMAIZIÈRE & NARCY-COMBES, 2007 : 10).

Philippe BLANCHET souscrit à la démarche d'historicité réflexive en ce qu'elle lui semble significative et « permettra peut-être de lever des malentendus » (BLANCHET, 2007 : 44).

II.3.3. Une recherche « ontolinguistique »

Cette recherche, si elle se situe d'abord dans le domaine de la sociodidactique, partage beaucoup du patrimoine méthodologique des recherches en sociolinguistique que Didier DE ROBILLARD appellent « ontolinguistiques ». Il oppose ce type de recherches aux recherches « technolinguistiques » comme le résume ce tableau :

	Technolinguistique	Ontolinguistique
Objectif	Décrire le préexistant de manière objective	Construire, faire être, laisser advenir
Démarche	Objectivité	Réflexivité
Implication du linguiste	Minimale, intellectuelle, formaliste	Maximale, multidimensionnelle
Produit	LSDH	Individu, société
Conception de la langue	LSDH	LICH
Approche	Mixofuge	Mixocompatible
Statut du chercheur	Interchangeabilité	Unicité, individualité assumée, recherchée
Contextualisation	Minimale (prélèvement de corpus restreint le plus	Maximale (immersion dans la vie quotidienne)

	possible à des signifiants linguistiques)	
Formation	Spécialisée	Transdisciplinaire
Temporalité	Prédiction de faits	Histoire, récit de construction de phénomènes dans une perspective rétro-anticipatrice
Approche	<i>A priori</i> : hypothético-déductivisme	<i>A posteriori</i> : empirico réflexivité
Focus de l'activité	Objet	Relations
Relation au focus de l'activité	Unique : distance	Plurielle : mise en tension, expérienciation, articulation de la pluralité
Processus d'innovation	Rupture avec le passé, occultation, éventuellement par ignorance	Conscience, interprétation du passé en vue de l'avenir
Produit recherché	Description objectiviste	Récit historicisé
Posture	Hiérarchie, surplomb, expertise	Parité, médiation, Traduction, interprétation
Tropes emblématiques	Métonymie	Métaphore
Métaphores fondamentales	Outil (stable, décontextualisé, inerte surplomb) Ferroviaire (planification, bifurcation Programmée, prédictibilité, sécurité)	Ferment (instable, contextualisé, vivant participation). Surf (improvisation, liberté de mobilité dans un plan lui-même mobile, risque)
Activité proche	Industrie	Artisanat

(ROBILLARD (de), 2007 : 90).

Le tableau montre combien le travail réflexif est une composante importante des recherches se définissant comme ontolinguistiques.

II.3.4. Autres motivations

D'autre part, je crois que la réflexivité est une nécessité des enseignants. Simone BAILLAUQUÈS dit ainsi que le professionnel de l'enseignement est un « *praticien réfléchi* » :

« il revient, toujours en pensée, sur son travail, sur la situation qu'il a organisée et vécue ou qu'il prépare pour optimiser l'enseignement de ses actes. [...] La réflexion, la réflexivité supportent le progrès. Elles en sont aussi l'effet ; à condition de cette dynamique [sic] de réciprocité et parce que celle-ci est orientée et médiatisée par la perception du rôle, elles constituent le fond, la fin et l'enjeu de toute formation. » (1998 : 50).

Enfin la réflexivité permet également de « poser la question de ce qui est dicible et de ce qui ne l'est pas, en fonction des dangers éthiques que peut recéler une connaissance et son exploitation dans des contextes donnés. » (BLANCHET, 2009 : 149).

II.4. L'engagement constructiviste

Le paradigme positiviste, dépassé, a aujourd'hui été remplacé par le paradigme constructiviste qui repousse l'idée que le scientifique peut être objectif, détaché des influences externes grâce à sa méthodologie. Le chercheur est désormais un acteur social qui comme tout individu est intégré à et intégrant d'une h/Histoire, d'une/de société(s), d'un environnement dont les multiples composantes le construisent, le déterminent en tant que sujet et donc en tant que chercheur (CALVET, 2007 : 27 ; ROBILLARD, 2007 : 70, BLANCHET, 2000 : 15-23, 2007 : 27). Les recherches de Pierre BOURDIEU ont brillamment démontré les conditionnements du milieu social sur l'individu. Celles-ci ont forgé le concept d'*habitus* (BOURDIEU, 1979 : 190-192 ; 1980 : 82) qui traduit le poids des déterminismes sociaux sur les comportements individuels (cf. ch. VIII.-IV.3.).

Le paradigme constructiviste prend en charge la dimension construite de l'objet, de la connaissance qui peut se formuler comme « l'homme est la mesure de toute chose » (Protagoras), le mesureur de toute choses avec des instruments de mesure dont il est le producteur et des analyses-interprétations des mesures nécessairement limitées à ses capacités. L'homme ne connaît le monde que par l'expérience qu'il en a- ou, avec les mots de Gaston BACHELARD :

« Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il

n'y a pas de question, il ne peut y avoir de connaissance scientifique. Rien ne va de soi, rien n'est donné. Tout est construit. » (1999 : 14).

« Un objet vient à exister pour un sujet : celui-ci « a connaissance » dudit objet ; un rapport se forme , se fortifie, se réforme, s'altère. Il y a ainsi toute une vie de la connaissance, et des objets – qui sont nécessairement, ontologiquement, *objets de connaissance*. La formule du poète, que l'on colporte comme un joli mot d'auteur, doit être prise strictement : ma connaissance, c'est la co-naissance ; l'objet naît pour le sujet, le sujet naît à l'auteur. » (CHEVALLARD, 1991 : 207).

Le travail réflexif assume et répond à cette dimension construite de la recherche, engageant celle-ci dans le paradigme constructiviste. Cet engagement est l'une des motivations principales du travail de contextualisation de la recherche.

Le scientifique est à l'origine de l'existence des phénomènes, on peut dire qu'il les fait exister, les construit par le fait de les isoler de leur milieu, par le regard qu'il leur porte. Les phénomènes empiriques ne sont plus vus comme « donnés » mais comme « construits ».

L'engagement constructiviste est également le corollaire des parti-pris interprétatif et subjectiviste en ce qu'il réintègre le chercheur dans la recherche.

II.4.1. Point terminologique

Alex MUCCHIELLI résume le paradigme constructiviste dans l'image d'une réalité « façonnée par des « équations de départ » agissant comme des « lunettes intellectuelles » » (2004-a : 30).

Jean-Louis LE MOIGNE, dans son livre *Les épistémologies constructivistes* explique que la démarche constructiviste

« s'attache à décrire une action dans son contexte, en l'entendant dans son irréductible complexité. Elle assume explicitement le rôle du modélisateur et de ses projets, elle privilégie toujours la modélisation de « l'acte » sur celle de « la chose » : [...] elle part de la question « Qu'est-ce que ça fait ? Pourquoi ? », en maintenant toujours le modèle ouvert sans jamais prétendre à l'exhaustivité. » (1995 : 81).

Pour Philippe BLANCHET adopter une approche constructiviste consiste à concevoir la connaissance comme

« une *construction subjective à valeur pragmatique* qui trouve son chemin entre les excès de la croyance positivo-rationaliste en une « vérité objective-logique » et celles de la croyance mystique en une « vérité révélée-émotionnelle. » (2000 : 68).

À leur suite, l'approche constructiviste consiste pour moi à essayer de toujours garder à l'esprit que rien n'est donné mais que tout est construit par le sujet chercheur, y

compris les faits, la connaissance, la logique, la rationalité. La vérité n'existe pas, « la vérité humaine est ce que l'homme connaît en la construisant, en la formant par ses actions » (VICO, 1993⁴).

II.4.2. Les principes du constructivisme

Les idées du constructivisme scientifique peuvent se traduire en huit principes (ou règles). Quatre de ces règles sont dites « faibles » parce qu'on les retrouve dans toutes les recherches scientifiques, elles n'appartiennent pas seulement au constructivisme. Ces quatre premières règles sont liées au rejet par le constructivisme scientifique de la notion de « vérité ». Il s'agit des principes :

- « 1) de la construction de la connaissance ;
- 2) de la connaissance inachevée ;
- 3) de la convenance de la connaissance plausible ;
- 4) du principe de la recherche de la consonance et de la reliance. »

Quatre autres principes du constructivisme sont dits « forts » en ce qu'ils sont propres au parti pris constructiviste :

- « 5) principe téléologique ;
- 6) principe de l'expérimentation de la connaissance
- 7) principe de l'interaction
- 8) principe de la récursivité de la connaissance » (MUCCHIELLI, 2004-a : 31-32).

« **1. Le principe de la construction de la connaissance.** La connaissance n'est pas un donné mais une construction. La « vérité » scientifique, pour le constructivisme, n'existe pas, elle est une certaine illusion. [...] »

2. Le principe de la connaissance inachevée : la connaissance scientifique ne peut prétendre être parfaite. [...] »

4. Le principe de la recherche de la consonance et de la reliance. Il existe deux finalités particulières qui travaillent toujours l'esprit : la recherche d'une « consonance » lorsque des dissonances sont perçues et, la recherche des relations constituant des ensembles fonctionnant en totalité. [...] »

II.4.3. Le principe de l'expérimentation de la connaissance

« La connaissance est totalement liée à l'activité expérimentée et donc vécue du sujet. La théorie du Verum Ipsum Factum (Vico) énonce que : « le vrai est ce qui est fait et que seul celui qui a fait peut connaître le résultat de son opération » » (VICO,

4 Note de LE MOIGNE (2003 : 90) : « La formule de G.B. Vico est reprise « de la très ancienne philosophie des peuples italiques » [...] Je reprends ici la traduction française de l'ouvrage de Watzlawick (Ed. 1989).

1993) (MUCCHIELLI, 2004-a : 32-33).

La connaissance est expérientielle car c'est en interagissant avec le monde que le sujet construit sa connaissance pour agir dans le monde et sur le monde (BLANCHET, 2000 : 68).

Pour le constructivisme, le réel connaissable est un réel phénoménologique, celui que le sujet expérimente. Il nous est impossible de concevoir un monde indépendant de notre expérience. Le réel connaissable est un réel en activité qu'expérimente le sujet, et que ce sujet se construit par des représentations symboliques (schémas, lettres, chiffres, phonèmes...) (MUCCHIELLI, 2004-a : 34).

Dans le cadre de l'approche phénoménologique, la connaissance est un processus d'interaction entre le sujet connaissant et l'objet de connaissance. Elle est donc une interprétation du réel et non une pure et simple perception objective d'une réalité préexistante et ordonnée, ni une création autonome ex nihilo de l'esprit lui-même. (BLANCHET, 2000 : 69).

Ce principe a été entre autres mis en œuvre par l'utilisation de méthodes phénoménologiques (cf. ch. II.-I.3.5.).

Le travail réflexif permet d'explicitier le processus de construction des connaissances et de faire des hypothèses quant aux liens éventuels entre le sujet-chercheur et les savoirs produits. Pour ce faire un récit de vie a été réalisé (cf. III.2.2.).

II.4.4. Le principe de la connaissance par l'interaction

Didier de ROBILLARD pose que le chercheur doit

« réfléchir à sa posture, parler de lui dans sa relation avec l'autre (et pas de lui seul, dans un splendide isolement, se contemplant dans un miroir) » (2007 : 22-23).
« l'aptitude que le chercheur doit développer de manière prioritaire est celle de son *expérientiation*, et la *réflexivité* sur cette pratique *expérientielle* (la rétroaction transforme l'expérientiation en expérience). » (2007 : 113).

« La connaissance est le fruit d'une interaction du sujet connaissant et de l'objet de connaissance. » (MUCCHIELLI, 2004-b : 15). Cet axiome implique que le chercheur doit prendre en compte les biais induits par l'interaction, son dispositif d'enquête, son impact sur les données.

Dans le cas des entretiens de recherche par exemple, les discours et réactions des sujets qui constitueront les « données » du corpus subissent l'influence de la perception

du chercheur par ces sujets (cf. littérature sur l'entretien, l'observation participante). Par le regard réflexif qui lui amène une meilleure connaissance de lui-même, le chercheur accède à une autre perspective sur la manière dont il a mené ses entretiens. Il pourra identifier son impact sur les « données », déconstruire certains aspects du déroulement de ses entretiens en considérant la manière dont il a pu être perçu, sa manière d'interagir et ses possibles conséquences. En observant sa culture, ses appartenances sociales, ses modes d'interactions par exemple, le chercheur envisagera comment son identité a pu influencer sur le déroulement des entretiens, sur son processus de connaissance.

Il s'agit de tenter d'objectiver la subjectivité du chercheur afin de tendre vers une plus grande scientificité, scientificité qui consiste –le constructivisme nous l'a démontré– non pas à retirer l'humain, le chercheur et les biais qu'il induit du dispositif de construction de corpus mais au contraire à considérer pleinement cette dimension de l'humain dans la recherche, dans l'analyse, pour en réponse réaliser un retour, une analyse récursive, rétrospective sur cet homme et ses actes. Il devient alors possible de parvenir à une connaissance humaine donc partielle, inachevée, une compréhension et non une explication.

Le travail de contextualisation de la recherche et de réflexivité est une réponse à ce principe du constructivisme.

II.4.5. Principe téléologique et réflexivité

Le travail réflexif est une traduction du principe téléologique du constructivisme : « On ne peut pas séparer la connaissance construite des finalités attachées à l'action de connaître. » (MUCCHIELLI 2004-b : 14). En effet une recherche est influencée par ce que le chercheur veut découvrir, dire, « trouver » comprendre au cours de, par son travail.

En vertu du principe téléologique, Philippe BLANCHET rappelle que « la connaissance est « intentionnelle » au sens où elle participe d'un besoin ou d'une finalité d'action sur le réel et soi-même. » (2000 : 68).

Jean-Louis LE MOIGNE renvoie dans ce sens à Emmanuel KANT chez qui l'on trouve une thèse sur « le caractère téléologique du jugement et donc du raisonnement : la capacité de l'esprit humain connaissant à élaborer les fins (*télos*) en référence auxquelles s'exercera la raison (la faculté de juger) » (1995 : 56). On peut entendre là une précoce mise en garde face aux biais que peuvent engendrer les finalités de la recherche et leurs

influences néfastes sur l'intégrité, la qualité d'une recherche. Ces dangers consisteraient par exemple à ne développer à partir de son corpus que les caractéristiques, tendances corroborant la/les hypothèse(s) que l'on s'est forgée(s), à n'y « trouver » que ce que l'on souhaite par avance y rencontrer par rapport à ses objectifs de recherche, laissant de côté les résultats des analyses des cas non conformes aux hypothèses, ceux que le chercheur ne comprend pas et/ou qui contredisent ses thèses.

Il s'agit donc pour le chercheur, surtout débutant, de définir clairement les finalités de sa recherche afin ensuite d'identifier ce que pourraient être ses « intentions sous-jacentes » voire inconscientes, de conscientiser celles-ci pour les mettre à distance et s'en garder, s'en préserver pour qu'elles ne viennent pas réduire l'intégrité du travail de recherche. Par rapport notamment au recueil et au traitement du corpus cela implique une récursivité du chercheur sur lui-même et ses actions. Ce principe implique que l'on tienne compte de la manière dont nos connaissances sont influencées par ce que l'on veut découvrir, dire, trouver dans le corpus et par notre recherche, biais induits par l'ensemble du projet de recherche. Il est ensuite possible de réinvestir les résultats de cette introspection dans la pratique de recherche.

Par ce regard réflexif le scientifique construit une meilleure connaissance de lui-même qui va lui permettre de faire des hypothèses par rapport aux liens existant entre certains de ses traits personnels, éléments de son parcours et les finalités de sa recherche. Il pourra éventuellement identifier des objectifs, souhaits, désirs inconscients qu'il place sans le savoir dans sa recherche. Le chercheur pourra alors se mettre à distance de ses intentions et se défendre de ces éventuels biais comme nous le montre Monica HELLER :

« Il faut donc comprendre que mon intérêt pour la sociolinguistique découle directement de mon expérience de vie comme personne occupant une position sociale légèrement marginale dans la société montréalaise de la période de la Révolution tranquille, une période de revendication pour de meilleures conditions de vie pour la collectivité francophone par le biais d'un mouvement de nationalisme ethnique et étatique. [...]. Évidemment, l'histoire de ma famille a dû aussi susciter chez moi une sensibilité accrue pour des questions d'inégalité reliées à l'identité et à la langue, justement les questions à la base de la dynamique sociale de Montréal. » (HELLER, 2002 : 13). »

Cette recherche a cherché à se positionner au cœur des méthodologies constructivistes en essayant d'assumer et de tenir compte des finalités qui l'orientent.

III. CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE

Afin d'expliciter les différents déterminismes qui influencent la recherche, nous allons nous intéresser à son contexte d'appartenance en abordant celui-ci depuis différents perspectives.

III.1. Les déterminismes institutionnels

« Dans le langage courant, l'institution désigne un organisme ayant une structure stable, obéissant à certaines règles de fonctionnement et poursuivant certaines fonctions sociales (on parlera ainsi des institutions politiques, économiques ou scolaires...). Plus largement, les sciences humaines voient dans l'institution une forme fondamentale de l'organisation sociale, définie comme un ensemble structuré de valeurs, de normes, de rôles, de modèles de conduite et de relation (la famille, l'éducation, la religion, les modes d'alimentation... sont alors des institutions). » (MARC & PICARD, 1989 : 103).

« Tout discours scientifique est un discours de circonstances » (BACHELARD).

Il faut souligner avec Pierre BOURDIEU combien le champ scientifique n'est pas « pur », exempt des influences environnementales, celui-ci

« est un champ social comme un autre, avec ses rapports de force et ses monopoles, ses luttes et ses stratégies, ses intérêts et ses profits, mais où tous ces invariants revêtent des formes spécifiques. » (1976-a : 89).

« il est vain de distinguer entre des déterminations proprement scientifiques et des déterminations proprement sociales de pratiques essentiellement surdéterminées. » (1976-a : 90).

La thèse, la recherche, sont des objets fortement déterminés par le contexte institutionnel. En effet l'individu est orienté par ses identités sociales et notamment ses positions et positionnements institutionnels, sociétaux, eux-mêmes déterminés par le contexte. Réflexivité sociale et réflexivité personnelle sont donc intriquées.

Pierre BOURDIEU énonce qu'il n'y a pas de

« « choix » scientifique -choix du domaine de recherche, choix des méthodes employées, choix du lieu de publication [...], qui ne soit, par un de ses aspects, le moins avoués et le moins avouable évidemment, une stratégie politique de placement au moins objectivement orientée vers la maximisation du profit pleinement scientifique, c'est-à-dire de la reconnaissance susceptible d'être obtenue des pairs-concurrents (...). » (1976-a : 91).

La recherche et la thèse sont d'autant plus déterminées qu'elles feront l'objet d'une évaluation par les pairs. La thèse sera l'objet de référence de la réception collégiale, base de l'évaluation, de la sanction par les (futurs) pairs (RAZAFIMANDIMBIMANANA, 2008 : 75). À ce titre l'ouvrage se doit d'entrer en conformité avec les codes, pratiques de la communauté dans laquelle le chercheur prétend s'insérer. Comme le démontre Pierre

BOURDIEU, tout ouvrage est le lieu d'importants enjeux symboliques et de pouvoir. Le champ scientifique est un « système de relations objectives entre les positions acquises (dans des luttes antérieures) » où a lieu

« une lutte de concurrence qui a pour enjeu spécifique le monopole de l'autorité scientifique, inséparablement définie comme capacité technique et comme pouvoir social, ou si l'on préfère, le monopole de la compétence scientifique, entendue au sens de capacité de parler et d'agir légitimement est socialement reconnue à un agent déterminé. (...) » (BOURDIEU, 1976-a : 88-89).

L'autorité scientifique est un « capital social qui assure un pouvoir sur les mécanismes constitutifs du champs et qui peut être reconverti en d'autres espèces de capital » (BOURDIEU, 1976-a : 93). Ce capital doit l'essentiel de ses caractéristiques au fait que ses producteurs tendent (d'autant plus que le champ est plus autonome) à n'avoir d'autres clients possibles que leurs concurrents (idem).

Le chercheur, le doctorant sont déterminés par le champ scientifique dans lequel ils s'inscrivent : à « l'état objectivé » sous forme d'instruments, d'ouvrages, d'institutions et à l'« état incorporé » sous forme d'habitus scientifique (cf. ch. VIII.-IV.3.), « système de schèmes générateurs de perception, d'appréciation et d'action qui sont le produit d'une forme spécifique d'action pédagogique et qui rendent possible le choix des objets, la solution des problèmes et l'évaluation des solutions » (BOURDIEU, 1976-a : 96).

D'autre part la recherche, et plus particulièrement sa communication, la thèse, établit une relation sociale, or Edmond MARC et Dominique PICARD rappellent que toute relation sociale s'inscrit dans un certain contexte institutionnel (1989 : 103). Ce contexte n'est pas seulement un cadre mais est « plus essentiellement une matrice qui apporte à la relation un code, des représentations, des normes, des rôles et des rituels qui permettent la relation et lui donnent ses caractéristiques significatives. » (MARC & PICARD, 1989 : 103).

Le contexte institutionnel marque les relations sociales qu'il instaure et ce à trois niveaux :

- « - celui de la *communication*, de sa forme, de son contenu et de ses canaux ;
- celui des interactants, de leurs *rôles* et de leurs *statuts* ;
- celui enfin des stratégies et des relations de pouvoir qui sous-tendent les interactions » (MARC & PICARD, 1989 : 103-104).

Ces déterminismes sont particulièrement forts lors des interactions du chercheur

avec d'autres agents, lors des entrevues par exemple où la perception du rôle et du statut du chercheur par l'informé détermine ses actes, discours et attitudes.

Concernant la problématique d'influence des déterminismes institutionnels sur la recherche, celle-ci se situe à trois niveaux :

« celui de la *perception* de rôle qui permet d'identifier le partenaire dans la situation et par rapport à soi, l'*expectation* de rôle qui s'ancre dans le rôle prescrit et en déduit l'attente d'actes concrets qui doivent en découler (comme le patient qui s'attend à ce que le médecin l'interroge, l'examine et lui délivre un ordonnance) et l'*action* en rôle, partie manifeste et comportementale du rôle propre à l'acteur (qui vérifie ou réfute les expectations du partenaire). » (MARC & PICARD, 1989 : 108).

En effet le chercheur se construit des représentations par rapport à ce qu'il pense être le travail de recherche (« *perception* ») et à ce qu'il croit que l'on attend de lui (« *expectation* »). Il traduit ensuite celles-ci dans ses « *action[s]* ». Les déterminismes institutionnels interviennent ainsi dans le déroulement et les modalités de relation (au sens de relater) de la recherche, actes issus d'un positionnement par rapport à l'institution. La recherche intègre la problématique de l'attente de rôle dans laquelle l'intersubjectivité que comportent les rôles vécus tient une part importante (MARC & PICARD, 1989 : 103). En effet le rôle « est à la fois un modèle social extérieur à l'individu et en même temps une expression singulière, propre à la personnalité de chacun [...] Ce double point de vue rejoint la distinction entre personnage et personne. » (idem).

En amont, la recherche est le produit d'un héritage institutionnel pourvu par l'Université française et ses traditions de recherche en S.H.S., sa culture académique et ses codes, un laboratoire et ses axes de recherche, ses postulats, paradigme(s), méthodologies de recherche. Ces facteurs de l'environnement de la recherche se traduisent par le développement par le chercheur d'un habitus l'amenant à certains positionnements, pratiques de recherche, rédactionnelles...

Un travail de contextualisation approfondie de la recherche demanderait de s'intéresser précisément à la manière dont l'Université française, le laboratoire dans lequel le doctorat a été réalisé, le directeur de recherche qui l'a encadrée ont déterminé la recherche et la thèse.

III.2. Le contexte individuel

À l'instar de Philippe BLANCHET et Monica HELLER (2002 : 13) je vais maintenant revenir sur mon parcours personnel afin de mettre en lumière comment celui-ci a

déterminé la recherche menée :

« Une première origine [à la recherche en sciences du langage] est constituée par une histoire personnelle, celle du jeune Provençal découvrant par son installation dans l'Ouest de la France un indéniable décalage linguistique et culturel à travers les usages d'une même langue, le français et dans un même pays, la France. » (BLANCHET, 2000 : 16). ».

Pour produire une connaissance de qualité il faut en effet comprendre son environnement d'origine, ses modes de production, afin d'avoir sur cette connaissance une perspective d'ensemble, distanciée, qui permet une prise de recul. Or le chercheur est le producteur de connaissance. Il faut donc « connaître », comprendre en partie celui-ci pour comprendre sa recherche et avoir sur elle un regard objectif.

Parce que le chercheur constitue le premier environnement de la recherche, celui qui a le plus d'influence sur celle-ci, le travail de contextualisation de la recherche va se poursuivre par un retour sur le chercheur en tant qu'individu, sujet. Nous allons tenter d'aborder celui-ci sous ses différentes facettes, en tant qu'objet complexe.

III.2.1. Le contexte socio-culturel

« toute connaissance, bien sûr, s'inscrit à l'intérieur d'une société, d'une culture qu'elle peut difficilement dépasser et qui la polydéterminent. Elle y puise sans cesse des concepts, des savoirs, des valeurs, croyances, coutumes qui la façonnent et la refaçonnent sans cesse. » (FORTIN, 2000 : 139)

«La connaissance est dans la culture et la culture est dans la connaissance. Un acte cognitif individuel est *ipso facto* un phénomène culturel, et tout élément du complexe culturel collectif s'actualise dans un acte cognitif individuel ». » (MORIN, 1991 : 21).

Il faut en réponse faire un travail de sociologie de la connaissance, de la science, chercher quels peuvent être les *imprinting* (MORIN, 1991 : 25) culturels qui nous déterminent et nous influencent.

D'autre part, parce que l'approche culturelle et interculturelle est un parti pris important de l'approche des phénomènes développée, la réflexivité critique ne pouvait laisser de considérer l'identité du chercheur et ses influences sur la recherche.

Ainsi mon récit de vie (cf. IV.2.3. ci-dessous) permet d'identifier un certain nombre de traits culturels qui ont eu une incidence, même indirecte ou lointaine, sur la recherche. Je suis un jeune Français, Breton, voyageur, Rennais, écologiste, alternatif.... qui possède un certain sentiment identitaire de citoyen du monde de par ses expériences à l'étranger. Néanmoins je suis également, de par mes recherches, pleinement conscient de mon identité française et de la manière dont celle-ci détermine mes comportements et ma

perception du monde.

Par exemple, cette thèse intègre l'héritage de la pensée française, la rhétorique de la dissertation, du cartésianisme, rationalisme (plan en trois parties, structure dialectique de la discussion,...).

III.2.2. Récit de vie

L'un des principaux outils de mise en œuvre de la réflexivité est le récit de vie. Celui-ci, autobiographie suscitée, permet d'explicitier le parcours du sujet-chercheur :

« En sciences sociales, le récit de vie résulte d'une forme particulière d'entretien, l'entretien narratif, au cours duquel un chercheur (lequel peut être un étudiant) demande à une personne ci-après dénommée « sujet » de lui raconter tout ou partie de son expérience vécue. » (BERTAUX, 1997 : 6).

Dans le cadre de cette recherche j'ai choisi de réaliser seul mon récit de vie, sans adopter de dispositif d'entretien.

Anne ROCHE dit du récit de vie qu'il ne se borne pas à donner accès à la subjectivité du narrateur mais qu'il donne à voir l'articulation concrète des différents niveaux du vécu, économique, politique, religieux, social (2006 : 967).

Pour Daniel BERTAUX, le récit de vie constitue une description approchée de l'histoire réellement (objectivement ou subjectivement) vécue (1997 : 6).

Je vais maintenant réaliser mon récit de vie, soulignant les aspects de mon parcours qui me semblent intéressants.

Né en 1980 dans le Morbihan, je suis issu d'une famille de classe moyenne de la région vannetaise. Mon père est cuisinier et effectue la majeure partie de sa carrière dans le service restauration de l'hôpital Chubert de Vannes. Il mène longtemps en parallèle des activités syndicales au sein de la C.F.D.T.. Ma mère était secrétaire médicale dans le service O.R.L. de ce même hôpital.

Après une enfance heureuse, sans soucis (confort matériel, accès à la culture, aux voyages, à de nombreux loisirs,...), dans la petite ville de Plescop (3685 habitants en 1999) dans le Morbihan, je suis parti pour la ville voisine de Vannes étudier au collège (privé catholique) puis au lycée (public). Ma scolarité s'est déroulée sans difficultés, j'étais assez bon élève hormis en classe de seconde où les sciences exactes m'ont posé de sérieux problèmes et j'ai failli doubler. Je me suis orienté en filière littéraire car j'en présentais clairement le profil (goût pour les langues, la littérature, la philosophie) et j'y

obtins sans effort mon baccalauréat.

Je suis alors allé étudier à Rennes où, par goût pour le cinéma, je me suis inscrit en D.E.U.G. Arts du spectacle où j'étudiai durant deux années le théâtre et le cinéma. Après obtention de ce premier diplôme j'ai décidé de partir en voyage et j'ai travaillé plusieurs mois comme ouvrier et travailleur intérimaire afin d'économiser pour un voyage de six mois en Asie du Sud-Est et en Australie. J'y ai découvert le voyage au long cours et cette expérience me révéla à moi-même pour devenir ma plus grande passion, au point d'en devenir parfois une obsession. Intensément heureux sur la route, je n'aura désormais de cesse de bourlinguer aux quatre coins du monde aussi souvent et longtemps que possible.

De retour en France, l'expérience du voyage au long cours m'a profondément fait mûrir. J'aborde désormais mes études avec beaucoup plus de sérieux. Je prépare alors le premier semestre de la Licence d'Arts du Spectacle tout en travaillant comme livreur. Je manifeste dans mes études un vif intérêt pour le langage des images, la sémiotique de Christian Metz ou les analyses de Gilles Deleuze. Départ à nouveau pour cinq mois et demi en Afrique de l'Ouest. J'y découvre le bonheur du voyage indépendant à vélo et à pied.

J'aime mes études de cinéma mais je manque, en-dehors de l'enseignement vers lequel le chemin est long, difficile (doctorat) et incertain (pas de C.A.P.E.S...), de perspectives professionnelles. J'envisage de poursuivre ces recherches sémiologiques pour devenir formateur en analyse du média audiovisuel et transmettre un regard critique sur les messages médiatiques mais renonce. Aussi je recherchais une formation qui me permette rapidement de partir travailler à l'étranger et je m'inscris au premier semestre 2002-2003 en Licence de Sciences du langage mention Français Langue Étrangère. La Licence apparaissant comme insuffisante, je poursuis en Master. Au second semestre de cette année universitaire j'achevais ma Licence d'Arts du spectacle.

Après un été de saisonnier où j'économise autant que je peux, je pars de nouveau et passe le premier semestre à voyager à vélo le long de la côte brésilienne. J'effectue des marches et j'apprends le portugais brésilien.

Je rentre ensuite à Rennes où je termine ma licence de Sciences du langage mention F.L.E.. Les deux années suivantes sont consacrées au difficile Master de F.L.E., toujours à l'université de Rennes II. Parallèlement, je vis d'emplois précaires et saisonniers. Les étés sont dédiés aux voyages.

Au cours de l'année 2006-2007, j'obtins en sept mois un Master Recherche en sociolinguistique sous la direction de Philippe BLANCHET. J'apprécie particulièrement cette nouvelle formation dont les orientations scientifiques, la qualité professionnelle et les personnalités des enseignants contrastent fortement avec mon département précédent qui était lui très orienté vers la linguistique formelle. Je pars alors pour un voyage transcontinental au long cours avec un ami d'enfance. Ayant traversé le continent par voie terrestre au moyen notamment du transsibérien, nous pénétrons illégalement au Tibet à pied et y réalisons une marche en autonomie d'un total de trois mois que nous devons interrompre pour mon retour en France afin de présenter sa candidature à l'allocation de recherche. Ce voyage en Asie est l'occasion pour moi d'apprendre le mandarin au rythme d'une leçon quotidienne.

De retour en Chine, nous reprenons notre marche avant de nous séparer. Je poursuis ma marche en solitaire avant de rejoindre le Pakistan par le Népal et l'Inde. Je m'y rends pour y apprendre l'harmonium.

Après ce voyage, je commence ma thèse.

III.2.3. Éléments d'analyse

Il me semble intéressant de souligner l'aspect pluriel de ce parcours. De par mon statut d'étudiant-voyageur-salarié, mon itinéraire universitaire sinueux, mes nombreux voyages et emplois, les diverses langues apprises, transversalité, pluralité et hétérogénéité se conjuguent dans un cheminement atypique.

En tant qu'étudiant et voyageur j'ai été amené à effectuer un nombre important de « petits boulots », à assumer des emplois sans qualification. J'ai travaillé dans presque tous les secteurs d'activités accessibles à une main d'œuvre non qualifiée : bâtiment-travaux publics, nettoyage, restauration, ménage (employé de maison), manutention, travail intérimaire, emplois saisonniers en agriculture... Ces expériences ont été nombreuses et variées. Tôt, je considérai ces travaux comme des expériences ethnologiques qui m'apportaient un regard, une compréhension sociologique « de l'intérieur » de notre société. Lorsque j'allais à l'usine ou au chantier j'essayais de regarder les choses avec l'œil de l'ethnologue, plein de curiosité et cherchant à comprendre le pourquoi des choses, m'interrogeant sur le fonctionnement du système global dans lequel cette entreprise où je travaillais s'inscrivait. Ces emplois subalternes m'ont permis de me confronter avec une réalité sociale fort différente de la sphère universitaire par rapport à

laquelle elles offrirent un contrepoint.

D'autre part il est intéressant de constater comment mes études m'ont amené à emprunter des approches des langues et de l'enseignement différentes voire opposées (pour certains car je les considère pour ma part comme complémentaires) : la linguistique interne, formelle (« technolinguistique » pour Didier de ROBILLARD (2007 : 88)) et la sociolinguistique, les sciences du langage d'orientation clinique ; la didactique comme linguistique appliquée et la socio-didactique.

L'un des autres aspects prévalent de ce parcours est son caractère interculturel. Les nombreux voyages réalisés (trois ans et demi en itinérance sur les routes des cinq continents, trente-deux pays traversés) et le séjour brésilien m'ont apporté une confrontation avec l'altérité dans sa variété et une expérience interculturelle approfondie au Brésil (dix-huit mois).

La rencontre interculturelle est vécue comme une passion, un besoin. L'un des premiers objectifs des voyages entrepris étant de rencontrer les peuples des pays traversés et de découvrir leur culture plus que les paysages ou d'autres aspects.

D'autre part le voyage au long cours en solitaire amène normalement le routard à des rencontres plus nombreuses que s'il était accompagné. L'échange avec les autochtones est un besoin plus fort pour le bourlingueur isolé des autres voyageurs avec qui il pourrait échanger. Ce besoin s'est traduit par un apprentissage engagé des langues étrangères.

La pluralité et l'interculturalité de mon parcours de vie m'ont amené à construire une transversalité fondamentalement constitutive de mon existence sociale. Celle-ci me permet d'être à l'aise dans les espaces interlopes et d'échanger facilement avec des personnes de milieux sociaux diamétralement opposés, du clochard au haut responsable, de l'universitaire au punk.

Je pris conscience, lors de mon premier voyage en solitaire au Brésil, de l'importance de la connaissance linguistique pour le voyage, pour que la découverte, la compréhension et l'échange aient lieu. Je constatai directement les bénéfices d'une maîtrise même élémentaire de la langue étrangère dans mon quotidien de voyageur ce qui m'a amené à toujours considérer les langues comme des moyens de communiquer et plus

largement « d'être » avec autrui. L'essentiel de mes apprentissages linguistiques a été réalisé lors de voyages, par des immersions conjuguées avec l'emploi de manuels.

J'acquis la connaissance de la langue anglaise à l'école mais c'est sur les routes du monde que j'appris à l'utiliser, en compagnie des voyageurs. J'ai obtenu le *Certificate of Proficiency in English* de l'Université de Cambridge.

J'appris plus de la langue allemande en un mois en Allemagne qu'en neuf années sur les bancs de l'école.

Je ne savais rien du portugais en arrivant au Brésil mais mes leçons quotidiennes me firent rapidement progresser. À la suite de mes différents séjours j'ai obtenu le niveau « Avançado » (équivalent à C1) lors de l'examen du CELPE-Bras.

Mes voyages en Colombie et en Espagne ont été l'occasion d'apprendre le castillan.

Lors de mon dernier voyage au long cours je fis quotidiennement pendant six mois une leçon de mandarin.

J'ai également, au cours de mes études, étudié ces différentes langues en présentiel ce qui m'a permis d'expérimenter la situation d'apprenant de langue. Ces expériences m'ont permis de me confronter à l'(auto-)apprentissage des langues et j'en tirai de nombreuses conclusions comme la prévalence de la voie communicative pour l'acquisition des langues par exemple. Au-delà des jugements de valeur, je saisis ainsi toute opportunité qui se présente -même quand mon interlocuteur parle très bien français- de pratiquer une de mes langues étrangères. L'occasion est saisie non comme un faire-valoir mais comme la possibilité d'améliorer mes connaissances, d'apprendre. Ainsi je choisis souvent, si nous avons plusieurs langues en commun, de parler d'abord avec mon interlocuteur la langue que je maîtrise le moins.

Mon rapport aux langues étrangères se définit également comme un échange interculturel, une manière de pénétrer une culture donnée. Ainsi j'ai un goût prononcé pour les parlers de rue, argots, que je trouve particulièrement expressifs et poétiques.

CONCLUSION

Ce travail d'« ethnographie de/du soi » qui situe le chercheur dans son temps, son milieu et son travail (RAZAFIMANDIMBIMANANA, 2008 : 39) traduit son « implication active consciente » comportant deux directions complémentaires (BLANCHET, 2000 : 91) :

« Vers l'amont, dans une analyse de la relativité subjective de ses présupposés et points de vue scientifique, de citoyen, d'individu, etc. Vers l'aval, dans une orientation réfléchie de ses travaux et de son action sur le terrain, directe ou indirecte, volontaire ou involontaire, dans un retour vers les informateurs qui, tout en offrant leur savoir, ont souvent exprimé leurs difficultés et parfois appelé à l'aide. »

L'introspection réalisée demeure cependant limitée,

« La mise en transparence des propriétés situées du chercheur ne peut cependant être parfaite au sens de « complète » ; elle se heurte non seulement aux limites de perception, de compréhension et d'ouverture du chercheur mais aussi au souci d'adaptabilité face aux attentes de l'Autre. » (RAZAFIMANDIMBIMANANA, 2008 : 73-74)

La réflexivité critique pourrait approfondir ce travail narrativo-historique et aborder le chercheur dans ses dimensions politique, économique, psychologique, psychanalytique...Néanmoins ce travail conséquent n'est pas l'un des buts premiers de la recherche réalisée. Il vise à présenter celle-ci globalement, sous l'ensemble de ses aspects afin de porter sur celle-ci un regard distancié pour la considérer dans toute sa complexité et contribuer ainsi à une « science avec conscience » (MORIN, 1990).

CHAPITRE V

Le contexte national

INTRODUCTION

Dans le cadre de la contextualisation de l'objet enseignement-apprentissage du français au Brésil, intéressons nous au contexte national brésilien. Les différentes données présentées seront analysées dans leur relation avec les situations d'enseignement-apprentissage, interrogeant la manière dont elles déterminent ou influent sur celles-ci.

I. LE BRÉSIL : DONNÉES INSTRUCTIVES

Dans la perspective d'une mise en œuvre de l'approche sociodidactique et dans un cheminement en sablier, nous allons aborder un certain nombre de données instructives sur ce pays dans lequel nous allons considérer la place de l'enseignement-apprentissage du français. Il s'agit ici de commencer à comprendre ce grand pays à travers un certain nombre de faits qui éclaireront la compréhension des situations pédagogiques.

Avant tout propos sur le Brésil, il est important d'en rappeler l'immensité (cinquième plus grande superficie mondiale) et l'hétérogénéité : les différences entre les régions sont telles que l'on pourrait considérer que ses vingt-sept régions constituent vingt-sept pays différents, malgré une forte unité nationale, linguistique et culturelle.

Il importe également, avant d'aborder cette partie qui va présenter rapidement certains aspects de l'état brésilien, de garder à l'esprit certaines réalités.

Le Brésil est un pays immense qui se caractérise par de grandes inégalités. Les chiffres qui vont être présentés se réfèrent à des valeurs moyennes nationales, effaçant par là des disparités géographiques et/ou sociales souvent importantes.

Les données d'ordre économique sont sujettes à un degré élevé d'élasticité, surtout lorsqu'elles sont mesurées en unités monétaires, particulièrement volatiles.

Ces données sont à considérer comme un instantané, reflétant la situation prévalant

à la date de leurs publications respectives.

I.1. Contexte géographique

Avec ses 8 511 965 km², le Brésil est un pays massif qui nulle part n'atteint les montagnes des Andes. Comprenant essentiellement le grand bassin de l'Amazone et de ses affluents, il est bordé au nord par les hauteurs de la Guyane et au sud par l'immense ensemble montagneux du plateau Matto Grosso. La plus grande partie de ses côtes présente une barrière montagneuse qui va du Sud de l'état de Bahia à Porto Alegre.

Le climat est très varié. Les plaines de l'Amazone sont traversées par l'équateur et sont donc des régions de forte chaleur humide et de forêts vierges. Un climat tempéré règne dans les états du sud. La région du Nord-Est (*Nordeste*) est quant à elle très sèche. Ces grandes caractéristiques physiques permettent de distinguer plusieurs grandes régions : le Nord ou Nord-Est, le Centre-Est, le Centre-Ouest, le Sud-Est et le Sud.

L'ensemble des informations qui précèdent est tiré de l'*Encyclopædia Universalis* (BEAUJEU-GARNIER et alii, 2007).

Celui que l'on nomme officiellement « République fédérative du Brésil », est un pays immense : il couvre plus de 15 fois la superficie de la France ce qui représente 48 % de l'Amérique du Sud.

Le Brésil compte 26 états et un district fédéral, dont la capitale est Brasília (2 millions 600 000 habitants environ). Celle-ci est démographiquement moins importante que les mégaloïles de São Paulo (11 millions) et Rio de Janeiro (un peu plus de 6 millions). Les autres villes importantes du pays sont : Belo Horizonte (presque 2 millions 5), Porto Alegre (presque 1,5 million) Salvador de Bahia (presque 3 millions), Fortaleza (2,5 millions), Curitiba (1,8 million), Recife (1,5 million), Belém (1,4 million), Goiânia (1,2 million). Ces données ont été arrondies à partir des chiffres de l'Institut Brésilien de Géographie et de Statistiques (I.B.G.E., 2009), ceux-ci n'incluent pas l'agglomération dans le décompte.

		BRÉSIL	FRANCE (métropolitaine)
Coordonnées		10° S, 55° W	46° N, 02° E
Superficie	Métropole Outre-mer Inclus	8 511 965 km ² (5 ^{ème} rang mondial)	543 965 km ² 632 834 km ²
Frontières terrestres		16 885 km	2 889 km
Pays frontaliers		10	8
Longueur du littoral		7 491 km	3 427 km
Point culminant		3 014 m (Pico da Neblina)	4 807 m (Mont Blanc)
Climat		Principalement tropical, tempéré dans le sud	Tempéré, principalement océanique, méditerranéen dans le sud
Utilisation du sol	- terres arables	6,93 %	33,46 %
	- cultures permanentes	0,89 %	2,03 %
	- périmètres irrigués	29 200 km ²	26 190 km ²

Division géographique de la direction des archives du Ministère des affaires étrangères et européennes © Avril 2008



(M.A.E., 2009 : 4).



(M.A.E., 2009 : 5).

I.2. Contexte linguistique

Parce que la/les langue(s) représentent une composante fondamentale des situations d'enseignement-apprentissage, il paraît inconcevable d'aborder un contexte d'enseignement-apprentissage sans se préoccuper du cadre linguistique.

I.2.1. La langue portugaise

Le portugais est la langue officielle du Brésil depuis la Constitution de 1988 (article 13) et est parlé par la quasi-totalité de la population. De ce point de vue, le Brésil a mis en place, à l'instar de la France, une politique d'imposition de la langue portugaise à des peuples linguistiquement hétérogènes de la même manière que le français a envahi un pays longtemps mosaïque d'idiomes (WALTER, 1988 ; VERMES & BOUTET, 1987).

Seul pays de langue portugaise des Amériques, le Brésil possède ainsi une identité culturelle distincte des autres pays du continent. Langue parlée et écrite officielle unique, le « portugais du Brésil » présente, entre les différentes régions et états du pays, des petites variations dans la langue vernaculaire. Il est la langue utilisée dans l'enseignement, les moyens de communication et le commerce.

La langue parlée au Brésil est différente de celle parlée au Portugal. Elle s'en différencie par son lexique, sa morphologie (existence des 3^e et 6^e personnes « você » et

« vocês » absentes en portugais du Portugal), sa prosodie et sa phonétique. Le « portugais du Brésil » se distingue notamment de son homologue portugais par la prononciation en [i] de tous les « e », même finaux. Cette voyelle s'accompagne d'un [ʒ] (« j ») après la consonne [d] et d'un [ʃ] (« ch ») après la consonne [t] (MELO, 1981). Les différences dans les mots et les expressions, les prosodies, les prononciations, sont liées au métissage culturel, africain notamment, et aux particularités sud-américaines (climat, végétation, alimentation) du pays (LEWIS, 2009). Suite à plusieurs réformes, l'orthographe s'est différencié, notamment avec la suppression de consonnes non prononcées : par exemple, *electricidade* (Portugal) s'écrit *eletricidade* au Brésil. Les différences entre le portugais européen et le portugais américain sont sensiblement les mêmes que celles séparant d'autres langues européennes (français, espagnol, anglais) de leurs correspondantes américaines. Pour un auditeur externe, la différence entre les phonèmes est telle qu'on peut croire entendre deux langues complètement différentes et des locuteurs des deux pays peuvent avoir de sérieuses difficultés à se comprendre.

Dans le cadre scolaire, il me semble qu'il faut prendre en compte les apprentissages réalisés en langue maternelle. Un projet de recherche franco-brésilien a ainsi été mené sur la « Bivalence » : il s'est intéressé aux « formes possibles de rapprochement de l'enseignement-apprentissage du Portugais Langue Maternelle (P.L.M.) et du F.L.E. dans le système scolaire » (CHISS, 2001 : 10). Il s'agit d'une recherche sur les possibilités de

« coordination des contenus à enseigner et, surtout, sur des transferts de pratiques pédagogiques, voire de toute une méthodologie, entraînant les élèves à opérer eux-mêmes des transferts de savoirs et de savoir-faire acquis dans l'apprentissage simultané du PLM et du FLE. Il s'agit en clair d'un enseignement-apprentissage à double sens basé sur le rapprochement et l'interaction des deux langues ». (CHISS, 2001 : 10).

Ces recherches n'ont malheureusement pas été approfondies.

I.2.2. Le glottocide brésilien

Depuis sa fondation l'état brésilien n'a eu de cesse de tenter d'imposer le monolinguisme à une population plurilingue.

Il se parle aujourd'hui au Brésil environ 215 langues dont 180 langues autochtones, une trentaine de langues issues de l'immigration, les langues de signes et quelques

langues afro-brésiliennes (MÜLLER DE OLIVEIRA, 2009 : 20). Lors d'un recensement en 2000 approximativement trois millions de Brésiliens déclarèrent avoir pour langue maternelle une langue autre que le portugais : l'allemand pour 1,5 million, l'italien pour 50 000, le japonais pour 380 000 (LEWIS, 2009). Les locuteurs de ces langues sont en très grande majorité bilingue. Avec la rapide assimilation, le nombre de diglosses descendants d'immigrants est en déclin.

Selon certaines estimations (RODRIGUES, 1993: 23), il se parlait il y a 500 ans plus de 1000 langues indigènes au Brésil.

Du XVI^e au XVIII^e siècle on y parlait surtout la « *língua geral* » issue du mélange du portugais avec les différentes langues indigènes (MELLO, 2006 : 114). Cette langue était utilisée par les jésuites dans leur travail de catéchèse comme moyen d'attirer plus facilement les Indiens (idem). Au XVIII^e siècle, le Marquis de Pombal chasse les jésuites et interdit aux gens de parler la « langue générale » (MELLO, 2006 : 114). L'unité linguistique est mise en place par la force des armes, sous peine de mort pour ceux qui osent ne pas parler et écrire en portugais (idem).

L'État portugais, puis après l'indépendance, l'état brésilien, ont eu durant presque toute leur histoire, une politique d'imposition du portugais comme unique langue légitime (MÜLLER DE OLIVEIRA, 2009 : 20). Dans un processus glottocidaire visant à remplacer les autres langues par le portugais, l'état a mis en place un dogme et une politique répressive posant la langue portugaise comme constitutive de l'identité brésilienne dont elle exclut les populations d'autres langues maternelles (idem).

Ainsi dans la première moitié du 20^e siècle, 67 langues indigènes disparurent (RODRIGUES, 1993 : 23 cité dans MÜLLER DE OLIVEIRA). L'*Estado Novo*, période du régime dictatorial de Gétulio Vargas, a marqué le sommet de la répression aux langues allochtones (MÜLLER DE OLIVEIRA, 2009 : 22 ; MELLO, 2006 : 115). Gétulio Vargas a exigé que le portugais soit enseigné dans toutes les écoles du pays (idem). Entre 1941 et 1945, le gouvernement a occupé les écoles communautaires des Brésiliens d'origine allemande et se les est appropriées (idem). Il a fermé les rédactions des journaux en allemand et en italien et persécuté et emprisonné un grand nombre de personnes pour le simple fait de parler leur langue maternelle en public et même dans l'espace privé (ibidem). Cette politique de violente répression a empêché la reproduction de ces langues qui étaient pourtant aussi répandues à cette époque que les langues indigènes : 644.458 personnes, en très grande majorité citoyens brésiliens nés au Brésil, parlaient allemand

quotidiennement dans leur foyer et 458.054 l'italien sur une population nationale totale estimée à 50 millions d'habitants (MORTARA, 1950 cité dans MÜLLER DE OLIVEIRA). Ses langues perdirent leur forme écrite et leur place dans la ville, elles ne furent plus parlées que sous forme orale, de plus en plus à la campagne et dans des cadres communicationnels de plus en plus restreints (MÜLLER DE OLIVEIRA, 2009 : 22).

Dans l'État de Santa Catarina où se concentre la population d'origine allemande, les citoyens qui persistaient à parler leur langue ont été enfermés dans des « camps de confinement » (idem).

Les intellectuels brésiliens sont restés assez silencieux à ce sujet et n'ont pas dénoncé ces actes (MÜLLER DE OLIVEIRA, 2009 : 23). Aujourd'hui une politique du plurilinguisme n'existe toujours pas. Seule une évolution en direction des Indiens est à constater dans la Constitution de 1988 ; on leur reconnaît le droit à une formation scolaire dans leur langue maternelle, droit mis en œuvre par une loi en 1996 (MÜLLER DE OLIVEIRA, 2009 : 24).

I.3. Contexte démographique

		BRÉSIL	FRANCE
Population totale		191 500 000	64 303 000
Taux de fécondité		1,9 %	2 %
Taux de natalité		17,98 pour mille	13 pour mille
Taux de mortalité		6,22 pour mille	8,5 pour mille
Mortalité infantile		27,6 pour mille	3,7 pour mille
Taux de croissance		1,6%	0,6%
Age médian		28,6 ans	39,6 ans
Répartition par tranche d'âge	- de 0 à 14 ans	25,3 %	18,5 %
	- de 15 à 64 ans	68,4 %	64,9 %
	- 65 ans et plus	6,3 %	16,6 %
Espérance de vie à la naissance		72,3 ans	80,6 ans
- Hommes		68,6 ans	77,5 ans
- Femmes		76,2 ans	84,3 ans

I.3.1. Données générales

(M.A.E., 2009 : 6) Sources : IBGE, INSEE.

Par son importance démographique (population estimée à 191.480.630 habitants pour le premier juillet 2009 (I.B.G.E., 2009)), le pays atteint le cinquième rang mondial.

Cette population était en forte expansion ces dernières années, croissance qui a fortement decru :

- le pays a en 2010 une croissance annuelle estimée à 0,823 %. Le taux brut de natalité était de 16,4‰ en 2007 et le taux de fécondité estimé de 1,3 enfant/femme pour 2010 (UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, 2010). Le Brésil est une nation jeune qui enregistre près de trois millions de naissance par an (DROULERS & BROGGIO,

2005 : 3).

– le Brésil présente une basse densité démographique avec seulement 22 habitants par kilomètre carré (I.B.G.E., 2006), taux inférieur à la moyenne mondiale et largement inférieur à celui de pays densément peuplés comme la Belgique (342 hab./km²) et le Japon (337 hab./km²).

– le ratio homme/femme est de 0.95 :1 et la population est définie comme urbaine à 83,75 % (I.B.G.E., 2008).

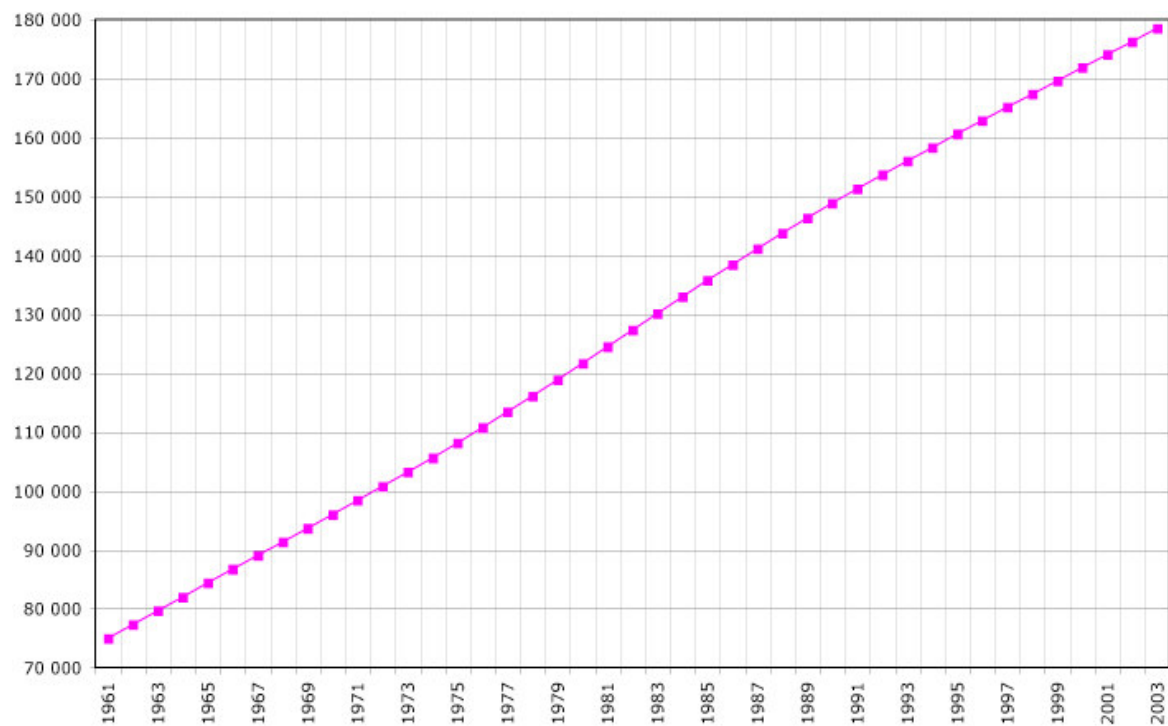
– la population est fortement concentrée dans la part sud-orientale (79,8 millions d'habitants) et nord-orientale (53, 5 millions d'habitants), quand les deux régions les plus étendues, le Centre-Ouest et le Nord, qui couvrent ensemble 64,12 % du territoire brésilien, ont une population de 29,1 millions d'habitants (I.B.G.E., 2008).

– le peuple brésilien est jeune : l'âge médian est de 28,2 ans ; la pyramide des âges « est basée sur les jeunes, les moins de 19 ans y représentant plus du tiers et les 0-14 ans 25,8 % (C.I.A., 2006, U.N.E.S.A., 2005 et F.A.O., 2005).

La jeunesse des habitants du Brésil en fait une population dynamique susceptible d'apprendre des langues étrangères et de les utiliser dans le futur.

Évolution démographique au Brésil de 1961 à 2003 (F.A.O. 2005) :

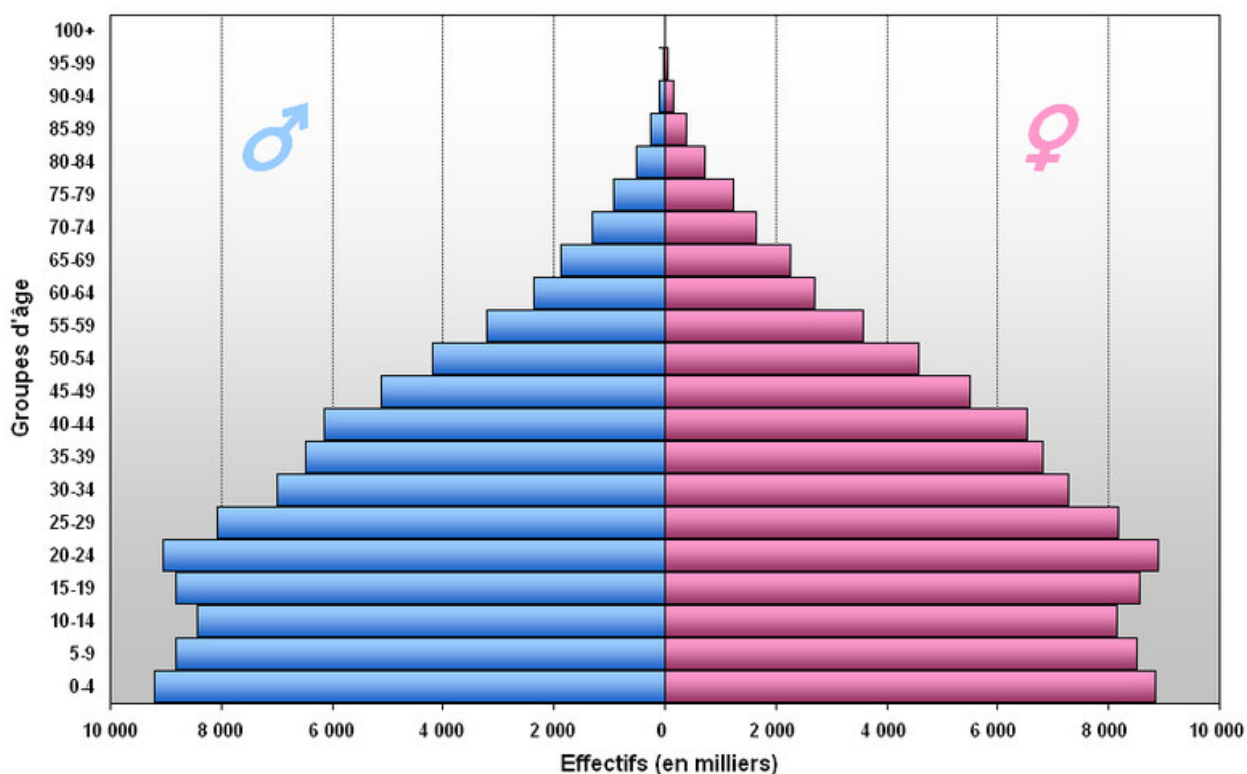
Ordonnée : nombre d'habitants en milliers



Abscisse : années de 1961 à 2003

Pyramide des âges du Brésil (U.N.E.S.A., 2005) :

Pyramide des âges, Brésil, 2005



I.3.2. Le métissage brésilien

La population brésilienne est formée principalement des descendants de peuples indigènes, de colons portugais, d'esclaves africains et de différents groupes d'immigrants qui s'établirent au Brésil essentiellement entre 1820 et 1970. La majeure partie des immigrants étaient Italiens et Portugais avec une présence importante d'Allemands, Espagnols, Japonais et Sirio-Libanais (CARVALHO-SILVA et alii, 2001).

En 2006, la C.I.A. (*Central Intelligence Agency*) dénombrait au Brésil une proportion de 53,7 % de blancs, 38,5 % de métis, 6,2 % de noirs, 0,9 % d'autres (incluant les Japonais, Arabes et Amérindiens) et 0,7 % de non-spécifiés (C.I.A., 2006).

L'Institut Brésilien de Géographie et de Statistiques (I.B.G.E.) classifie le peuple brésilien en cinq groupes : blanc, noir, brun (*pardo* : métis, créole, « mulâtre »), « jaune » (*amarelo*) et indigène. La catégorie de « *pardo* » englobe dans la pratique tous ceux qui ne se considèrent pas blancs et qui ne s'identifient pas non plus comme noirs, Indigènes ou asiatiques. La dernière P.N.A.D. (*Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios* :

Recherche nationale par échantillon de domicile) en 2006 a établi que la nation serait composée de 93.096 millions de blancs, 79.782 millions de bruns (*pardos*), 12.908 millions de noirs, 919 000 personnes de peau jaune et 519 000 Indigènes (I.B.G.E., 2007). Le critère utilisé par l'I.B.G.E. étant l'auto-déclaration, ces chiffres doivent être remis en question. En effet la minoration, dévalorisation de la négritude et la majoration, valorisation de la blanchitude amènent de nombreux noirs à se déclarer comme bruns et de nombreux bruns à se déclarer comme blancs. Ce type de phénomène montre également comment l'eupéanité est valorisée et l'africanité dévalorisée de manière globale au Brésil ce qui n'est pas sans rapport avec le prestige dont jouit une langue perçue comme particulièrement européenne tel que le français.

I.3.3. Répartition par religion

Selon la dernière étude de l'I.B.G.E. (2000), les Brésiliens sont à majorité catholiques (romains) : 73,6 %. On dénombre par ailleurs 15,4 % de Brésiliens de confession protestante, 1,3 % de Spiritualistes, 0,3 % de pratiquants de cultes bantous, vaudous, 1,8 % de religion autre, 0,2 % de personnes de religions non-spécifiées et 7,4 % de personnes sans religion. Les juifs et les musulmans (sont très peu nombreux (0,050 et 0,013 %), bien moins nombreux que les bouddhistes (0,137 %).

I.3.4. Les diasporas

Le Brésil accueille de grandes diasporas (CARVALHO-SILVA et alii, 2001) :

- ~~ccc~~ 5 à 8 millions de Brésiliens sont d'origine libanaise (estimation de l'ambassade de France). Ils vivent principalement à São Paulo, Belo Horizonte, et Rio de Janeiro.
- ~~ccc~~ La plus importante communauté d'origine japonaise du monde (hors Japon) est présente à São Paulo avec plus d' 1 million de personnes.
- ~~ccc~~ 25 millions de Brésiliens sont d'origine italienne.
- ~~ccc~~ 500 000 personnes environ sont de confession juive. Le Brésil est ainsi le troisième foyer diasporique juif (après les États-Unis et la France).
- ~~ccc~~ Le Sud du pays a également été le lieu d'émigration de populations germanophones (ex : la ville de Blumenau).
- ~~ccc~~ Le Brésil a aussi accueilli de plus petites diasporas : suédoise, finlandaise, suisse, autrichienne et espagnole. Des suites de la traite esclavagiste, le Brésil compte à peu près 72 millions de personnes d'origine africaines, plus qu'au Congo-

Kinshasa. C'est une véritable seconde Afrique de l'autre côté de l'océan (ZORZETTO, 2007).

I.3.5. Autres indicateurs démographiques

Pourcentage de la population vivant en ville : estimation de 86,95 % (UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, 2010).

Espérance de vie des hommes : estimation 69,8 ans (UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, 2010).

Espérance de vie des femmes : estimation 76,96 ans (UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, 2010).

Taux brut de mortalité : 6,35 pour mille en 2009 (C.I.A., 2010).

Taux de mortalité infantile : estimation de 22,58 pour mille en 2009 (C.I.A., 2010).

Taux de migration : estimation de -0,09 pour mille en 2009 (C.I.A., 2010).

On le constate, la multiculturalité, voire la transculturalité (: « caractère de ce qui transcende les frontières culturelles, des phénomènes communs à plusieurs cultures » (D.I.T.L.), est une composante essentielle de la société brésilienne. Les Brésiliens ont su mélanger leurs différentes appartenances d'origine pour se forger une identité, une culture commune. Il paraît intéressant d'intégrer cette donnée dans l'enseignement-apprentissage du français.

II. LE CONTEXTE ÉCONOMIQUE, SOCIAL ET POLITIQUE

II.1. Le contexte économique

Le contexte économique représente un élément fondamental de l'environnement d'enseignement-apprentissage dans la mesure où il conditionne les situations d'enseignement-apprentissage sous des aspects variés.

Du point de vue des contenus et objectifs de l'enseignement-apprentissage d'abord, le facteur économique est déterminant. Les savoir-faire linguistiques constituent, dans un monde d'abord régi par l'économie, des compétences valorisables sur le plan professionnel. Les besoins en termes d'acquisition de savoir-faire communicatifs sont également déterminés par les besoins des entreprises. Les syllabus, mises en situation,...doivent répondre aux besoins du marché du travail. Des motivations d'apprentissage de type récréatives ou culturelles demeurent bien sûr mais elles sont -

dans les contextes brésiliens que j'ai pu observer tout du moins- minoritaires.

Les conditions matérielles de l'enseignement-apprentissage (achat de livres, équipement audio ou audiovisuel, photocopies,...) sont également déterminées par les facteurs économiques. Une des enseignantes interviewée (A8) qui travaille dans un collège public m'a ainsi dit qu'elle ne disposait pas d'un poste pour diffuser les documents audio à ses apprenants. Ces enfants d'écoles publiques de périphérie n'ont par ailleurs absolument pas les moyens d'acquérir un manuel (français) dont le coût important (17 euros soit environ 40 réais minimum) correspond à plus du dixième du salaire minimum brésilien.

Plus largement, le contexte économique conditionne la vie quotidienne des apprenants et des enseignants. Une approche contextuelle doit interroger les conditions de vie des acteurs de l'enseignement-apprentissage (cf. ch. VII.-II.2. et IV.4.) afin de mieux insérer l'apprentissage dans les préoccupations et les centres d'intérêts des apprenants.

On peut constater des conséquences directes des aspects financiers sur l'enseignement-apprentissage comme par exemple le fait que les bas salaires des enseignants amènent ceux-ci à devoir assumer un nombre important d'heures de cours, souvent dans plusieurs structures d'enseignement. Cette situation empêche les enseignants de préparer convenablement leurs cours et les amène à développer un usage linéaire, non distancié des manuels, « page par page » (cf. ch. VIII.-IV.2.5.).

Voici quelques chiffres qui nous éclairent sur la situation économique brésilienne récente : le Brésil connaissait en 2008-2009 une croissance conséquente à un taux de 5,1 %, grâce notamment à ses exportations (152 milliards de dollars en 2008). Néanmoins, le taux de chômage (8,2 % en 2009 (M.A.E., 2009)), un taux d'inflation de 5,9 % en 2009 et une dette extérieure totale de 230,3 milliards de dollars en 2008 (C.I.A., 2010) montrent que le pays n'a pas atteint sa stabilité économique.

		BRÉSIL	FRANCE
PIB (au taux de change en vigueur)		1 120,95 mds EUR	2 041,24 mds EUR
PIB (en PPA)		1 394,69 mds EUR	1 517,49 mds EUR
PIB/h (au taux de change en vigueur)		5 911,39 EUR	32 777,26 EUR
PIB/h (PPA)		7 355,22 EUR	24 366,41 EUR
Croissance du PIB		5,1 %	0,4 %
PIB (Origine par secteur)	- agriculture	6,7 %	2,2 %
	- industrie	28,0 %	20,6 %
	- services	65,3 %	77,2 %
Population Active		68,67 millions	25,63 millions
Taux de chômage		8,2 %	8,7 %
Inflation (prix à la consommation)		5,9 %	3,2 %
Budget	- revenus	520,69 mds EUR	1 005,77 mds EUR
	- dépenses	485,08 mds EUR	1 075,58 mds EUR
Dette publique		36,00 %	72,9 %

Sources : Banque Centrale du Brésil ; IBGE ; IPEADATA ; FGV ; Les Échos ; INSEE.
(M.A.E., 2009 : 7)

II.1.1. Le commerce extérieur

	BRÉSIL	FRANCE
Balance commerciale courante	19 mds EUR	- 68 mds EUR
Exportations	152 mds EUR FOB	403 mds EUR FOB
Principaux clients	Etats-Unis 13,9 %	Allemagne 14,6 %
	Argentine 8,9 %	Espagne 8,4 %
	Chine 8,3 %	Italie 8,8 %
	Pays Bas 5,3 %	R.-U. 7,9 %
	Mercosul 11,0 %	Mercosul 1,1 %
	UE 23,4 %	UE 63,6 %
Importations	133 mds EUR FOB	471,7 mds EUR CAF
Principaux fournisseurs	Etats-Unis 14,8 %	Allemagne 16,4 %
	Chine 11,6 %	Italie 8,1 %
	Argentine 7,7 %	Belgique 8,5 %
	Allemagne 6,9 %	Chine 6,5 %
	Mercosul 8,6 %	Mercosul 1,0 %
	UE 20,9 %	UE 59,3 %
Réserves en or ou en devises	147,56 mds EUR	90 mds EUR

Sources : MDIC/SECEX 2008 ; Douanes françaises 2008; Banque de France 2008 ; Banque centrale du Brésil 2008. (M.A.E., 2009 : 8)

II.1.2. Les productions agricoles

1/ Production	Rang mondial	Part du Brésil dans la production mondiale
Jus d'orange	1 ^{er}	51 %
Café	1 ^{er}	36 %
Ethanol	2 ^{ème}	35 %
Soja (grain)	2 ^{ème}	26 %
Sucre	1 ^{er}	21 %
Bœuf	4 ^{ème}	13 %
Volaille	3 ^{ème}	13 %
Maïs	4 ^{ème}	7 %
2/ Exportation	Rang mondial	Part du Brésil dans les exportations mondiales
Jus d'orange	1 ^{er}	84 %
Ethanol	1 ^{er}	40 %
Volaille	1 ^{er}	42 %
Sucre	1 ^{er}	42 %
Soja (grain)	1 ^{er}	25 %
Café	1 ^{er}	27 %
Bœuf	1 ^{er}	28 %
Maïs	3 ^{ème}	10 %

Sources : MAPA (<http://www.agricultura.gov.br/>) ; ANNUALPEC 2008 ; AGRIANUAL 2008.
(M.A.E., 2009 : 11)

II.1.3. Principaux produits exportés

BRÉSIL

	Mds EUR FAB	Part
TOTAL	152	100 %
Minerais de fer	12,7	8,4%
Pétrole brut	10,5	6,9%
Soja	13,8	9,1%
Viande de poulet	4,4	2,9%
Avions	4,2	2,8%
Voitures particulières	3,8	2,5%
Café	3,6	2,4%
Viande bovine	3,0	2,0%
Produits semi manufacturés du fer et de l'acier	3,0	2,0%
Pâtes chimiques de bois	3,0	2,0%

Sources : MDIC/SECEX 2009 (M.A.E., 2009 : 13)

Ces deux derniers tableaux nous montrent que, contrairement à la France et à certains nombres de pays classés comme développés (sur le plan économique) dont les ressources proviennent du secteur des services (technologies, savoir-faire,...) , l'économie brésilienne s'appuie elle essentiellement sur ses ressources en matières premières (minerai, pétrole) et agricoles (soja, viande, jus d'orange, café, sucre). Cet assise de l'économie brésilienne peut être corrélée à un développement éducatif moins important que dans des pays où l'économie se fonde sur des savoirs et savoir-faire.

On peut supposer que l'importante croissance économique influe sur l'enseignement-apprentissage du français en termes d'effectifs d'apprenants. En effet on constate généralement que la croissance d'un pays est généralement corrélée à un allongement de la durée d'étude. D'autre part un tel contexte engendre une augmentation du pouvoir d'achat qui (si elle socialement répartie et ce n'est pas le cas au Brésil) permet l'accès à l'apprentissage du français à un plus grand nombre d'apprenants.

II.1.4. Le contexte communicationnel

		BRÉSIL	FRANCE
Nombre de lignes fixes ¹		41,3 millions	40,7 millions
Nombre de téléphones mobiles ²		150,6 millions	58 millions
Nombre de stations radio ³	-FM	3 921	950
	-AM	1 570	25
	-Ondes courtes	66	1
Taux d'équipement des foyers en radio ⁴		87 %	98 %
Taux d'équipement des foyers en TV ⁵		97 %	98,3 %
Nombre d'abonnés à la télévision payante ⁶		6,3 millions	10,3 millions
Taux d'équipement des foyers en micro-ordinateur (PC et portables) ⁷		28 %	67 %
Pourcentage des foyers ayant accès à internet ⁸		20 %	58 %

(M.A.E., 2009 : 14)

Sources : 1 : Anatel (www.teleco.com.br) - TNS-Sofres (rapport 2007 pour l'AFOM)

2 : Anatel (www.teleco.com.br) - ARCEP

3 : Anatel (www.teleco.com.br) - FMNET - Base de données des fréquences radio AM/FM en France

4 : Anatel (www.teleco.com.br) - CSA

5 : Anatel (www.teleco.com.br) – CSA

6 : Anatel (www.teleco.com.br) – CSA

7 : Anatel (www.teleco.com.br) – CSA

8 : Anatel (www.teleco.com.br) - ARCEP

Le contexte communicationnel d'un pays représente un bon indice de son développement et un paramètre important pour l'enseignement des langues étrangères. Les apprenants peuvent-ils entendre parler français ? Peuvent-ils voir des films français sous-titrés dans leur langue maternelle sur les chaînes nationales ? Ont-ils accès à des émissions en français ? Aux médias français ? Si oui où et comment ? Telles sont quelques-unes des questions à se poser pour un enseignement-apprentissage intégré

dans un contexte donné.

À l'instar de Jean-Claude BEACCO, je pense donc qu'il importe de tenir compte des environnements de communication dans lesquels se situent les enseignements de langues-cultures (2000 : 61). Cet environnement offre en effet aux enseignants un ensemble de ressources pédagogiques pour des utilisations de toutes sortes : échanges avec des correspondants natifs, recherches d'information dans les bases de données ou sites relatifs aux pays dont on apprend la langue... (BEACCO, 2000 : 61)

Le Brésil connaît comme la tendance globale de diversification des moyens de communication et d'expansion de leur diffusion sociale. Ce contexte culturel médiatique est déterminant car il détermine l'accès des apprenants à la langue française au travers des médias francophones ou diffusant des informations, documents francophones : radios, télévisions (par satellite, hertzienne, câblée, sur Internet), sites en français, blogs, podcasts,

La démocratisation d'*Internet* participe d'une ouverture médiatique en offrant un accès à l'information, francophone notamment. Le nombre de personnes ayant un accès numérique privé a explosé ces dernières années au Brésil bien que l'installation d'une ligne haut débit privée demeure onéreuse (deux fois et demie plus chère qu'aux États-Unis). L'accès dans les cyber-cafés désormais nombreux est plus abordable.

Différents sites offrent ainsi des ressources pour les enseignants : www.franccparler.org ; www.tv5.org ; www.lepointdufle.net, ...

D'autres permettent l'auto-apprentissage :

- le français interactif : <http://www.laits.utexas.edu/fi/>
- la langue française sur RFI : http://www.rfi.fr/lffr/statiques/accueil_apprendre.asp
- vocabulaire français illustré : <http://users.skynet.be/providence/vocabulaire/francais/menu.htm>
- leçons de français avec Global French Language : <http://www.french.ch/>
- apprendre le français avec un polar : <http://www.polarfle.com/>
- le cours de français FRANDIDAC ou la didactique du français : <http://www.webzinemaker.com/frandidac/>
- podcast : <http://www.podcastfrancaisfacile.com>
- apprendre le français avec lexique FLE : <http://lexiquefle.free.fr/>
- apprendre le français avec la peinture : <http://peinturefle.free.fr/>

- bonjour de France : <http://www.bonjourdefrance.com/>
- apprendre le français avec des jeux de l'oie : <http://jeudeloie.free.fr/>
- ...

TV5 est un exemple de média télévisé francophone. Ce canal en langue française offre un regard francophone sur l'actualité et promeut la francophonie. Née en 1984 de la coopération des télévisions francophones de service public, la chaîne « s'est peu à peu étendue et, servie aujourd'hui par 6 satellites, elle propose à 60 millions de spectateurs dans le monde entier des programmes régionaux spécifiques issus de chaînes francophones. » (CUQ & GRUCA, 2005 : 41).

TV5 dispose également d'un site Internet qui offre de nombreuses ressources d'apprentissage et propose un service « enseignants » (apprendre et enseigner avec TV5) très utile pour les professeurs de français. » (CUQ & GRUCA, 2005 : 41).

<http://www.tv5.org/>

Du côté des radios, la station Radio France International (RFI) est la première radio francophone d'actualité permanente et l'une des quatre grandes stations de radio internationales. Créée en 1975, elle est devenue autonome en 1983. Comme TV5 pour la télévision, elle est le pôle radiophonique du Comité interministériel pour l'action audiovisuelle extérieure de la France. Multilingue et multiculturelle, on estime son auditoire à 30 millions de personnes, Français expatriés et francophiles, répartis sur les cinq continents (CUQ & GRUCA, 2005 : 29) <http://www.rfi.fr>.

Au Brésil les apprenants peuvent bénéficier, si ils disposent de la TV à câble de l'accès aux chaînes nationales françaises et notamment TV5. Nombre de familles des classes supérieure, moyenne et moyenne supérieure possèdent un tel environnement communicationnel.

Sont considérés comme appartenant à la classe supérieure les personnes ayant un revenu individuel mensuel supérieur à 3479,36 R\$ soit presque sept salaires minimum (augmenté à 510 R\$ en 2010, cf. FOLHA ONLINE, 2009) (A.B.E.P., 2008).

La classe moyenne (« C ») rassemble les personnes ayant un revenu compris entre 726 et 2012 R\$ ou un minimum de 2905 R\$ pour un foyer de quatre personnes (idem).

Les personnes ayant un revenu mensuel supérieur à 2012,67 R\$ sont considérées comme appartenant à la classe moyenne supérieure (ibidem).

II.1.5. La recherche brésilienne

L'état de la recherche d'un pays est un bon indice de son développement économique :

	BRÉSIL	FRANCE
Dépenses intérieures de R&D (DIRD)	15 mds d'euros (2006) (PPA)	39 mds d'euros (2006)
Part du PIB consacré à l'investissement en recherche et développement (public et privé) (DIRD/PIB) (2006)	1,02 %	2,13 %
Nombre de chercheurs dans les secteurs privés et publics en équivalent temps plein (etp)	90 320	198 483
Pourcentage de chercheurs travaillant dans le secteur public	73 %	48 %
Doctorats/an	9 919	9 587
Pourcentage des publications mondiales indexées toutes disciplines confondues	2,02 %	5,75 %
Pourcentage de citations mondiales	0,65 %	4,4 %

Sources :

- INSEE
- Ministère de l'éducation nationale (www.education.gouv.fr)
- Ministère de la science et de la technologie (www.mct.gov.br)
- Ministère de l'éducation (www.mec.gov.br)
- IBGE (institut brésilien de géographie et de statistiques) (www.ibge.gov.br)

II.1.6. Analyse

Dixième économie mondiale en 2008 selon la Banque Mondiale (2010), neuvième selon le F.M.I. (2010), le Brésil fait partie des pays à revenus intermédiaires inférieurs. Par sa taille et sa population, le Brésil possède le plus grand P.I.B. d'Amérique du Sud.

Le Brésil est par conséquent une grande puissance en Amérique Latine et dans le monde et représentait en 2005 1,2 % du commerce mondial (DROULERS & BROGGIO, 2005 : 3).

Quel que soit l'indicateur choisi, les disparités régionales sont très fortes. Le Brésil compte 26 états aussi différents que 26 pays.

Ainsi, bien qu'en forte baisse (-38 %), la mortalité infantile reste deux fois plus élevée dans le Nordeste que dans le Sud où le taux d'équipement en biens durables est deux à trois fois supérieur. Dans les zones rurales, plus de la moitié de la population a un salaire inférieur au revenu minimum alors que ce taux est de 25 % en zone urbaine.

On distingue traditionnellement trois Brésils :

1) Le Brésil développé. Il représente la moitié de la population brésilienne : sept États du sud (: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Espírito Santo) et Brasília.

2) Le Brésil intermédiaire. Il représente un Brésilien sur six : six États contigus, de la frontière vénézuélienne au Minas Gerais (Roraima, Amazonas, Rondônia, Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais) et l'Amapá (frontalier de la Guyane française).

3) Le Brésil pauvre. Il représente un tiers de la population brésilienne : neuf États du Nordeste (Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambouc, Piauí, Rio Grande, Sergipe) et les trois États amazoniens les plus défavorisés (Acre, Pará et Tocantins) (M.A.E., 2006-b).

L'équilibre financier de l'économie brésilienne est assuré par les investissements directs étrangers (IDE) et le commerce extérieur. Les IDE sont passés de 10 milliards de dollars par an en 2003 (environ 2 % du PIB) au niveau historique de 45 milliards de dollars en 2008 (environ 3,5 % du PIB) (LAMBERT, 2009). Le commerce extérieur (cf. II.1.1.) « tire » la croissance depuis 2001 : l'économie brésilienne est en effet basée sur la production et l'exportation des ressources naturelles (bois, café, soja, jus d'orange, minerai de fer) et de produits faiblement manufacturés par une main d'œuvre abondante (la population brésilienne est la plus jeune et la plus importante d'Amérique du Sud). Les exportations ont fortement augmentées ces dernières années, portant l'excédent commercial à 44,8 milliards de dollars en 2005. Le contexte de crise économique mondiale a fait chuter celui-ci à 26,4 milliards de dollars en 2009, le plus bas des sept dernières années en raison d'une chute de 22% des exportations.

Le Brésil a rééquilibré ses marchés d'exportation en accroissant la part des marchés non traditionnels et en augmentant les exportations vers la Chine. Le commerce bilatéral avec l'empire du milieu a atteint 3,2 milliards de dollars en avril 2009, faisant de la

Chine devenant le plus important partenaire commercial du Brésil. Les exportations vers la Chine permettent au Brésil de faire face à la crise financière globale (CHINE INFORMATIONS, 2010).

Avant la crise les exportations brésiliennes s'effectuaient majoritairement vers l'Union Européenne (23,4%), les États-unis (13,9 %), l'Argentine (8,9 %) et la Chine (8,3 %). Les pays du Mercosul absorbaient 11% des ventes brésiliennes, dont 8,9 % pour l'Argentine (M.A.E., 2009 : 8). Depuis 1991, le Brésil fait partie de ce marché commun (« Mercosur » en espagnol) du « cône sud » de l'Amérique latine. Celui-ci inclut l'Argentine, le Paraguay et l'Uruguay. Le Brésil y occupe une position dominante.

Bien qu'il ait subi les effets de la crise économique mondiale, le Brésil est, avec la Chine et l'Inde, le pays qui a le moins souffert de celle-ci.

Au Brésil, l'emploi est déjà revenu aux niveaux qui prévalaient avant la crise. Ses résultats financiers sont tout aussi surprenants : cette année, les banques brésiliennes ont prêté 60% des crédits accordés dans toute l'Amérique Latine. La Bourse de Rio a gagné 144%. Auparavant, le Brésil quémandait auprès du Fonds monétaire international (FMI). Le pays prête aujourd'hui de l'argent au F.M.I. Le magnétisme financier du Brésil est tel que le gouvernement, qui cherche à freiner l'énorme flux de capitaux qui entrent dans le pays, vient de mettre en place un impôt sur les investissements étrangers. L'ensemble des données de cette partie est issu d'un article de Moisés NAÏM (2009).

Lula a récemment mis en place un « Plan d'accélération de la croissance ». Il voulait assurer au Brésil une progression du PIB de 5 % par an entre 2008 et 2010. Il semble avoir atteint ces objectifs puisque la Banque Centrale du Brésil a estimé la croissance du P.I.B. À 5,1 %. Entre 2003 et 2006, durant le premier mandat de Lula, la croissance annuelle s'est en moyenne élevée à 2,6 % (GASNIER, 2008 : 31).

Le Brésil, fait partie de ces « pays émergents » qui pourraient se sortir du sous-développement dans les prochaines décennies. Les indicateurs macro-économiques sont en effet assez positifs : les exportations sont en croissance, l'inflation est maîtrisée, le niveau d'endettement est sous contrôle, il y a une modeste mais réelle création d'emplois. De bien des manières, le Brésil est « l'élève modèle » du développement économique tel qu'il est pensé par les grandes agences internationales (BEAUDET, 2006).

II.2. Le contexte social

Nous allons maintenant nous intéresser à la situation sociale au Brésil à travers un certain nombre de ses aspects caractéristiques. Cette tâche représente un travail préliminaire à l'approche de classes (pédagogiques) et une amorce de compréhension de la réalité des apprenants, données-clés pour la mise en place d'un enseignement-apprentissage adapté.

Si le Brésil ne cesse de poursuivre son développement, la répartition des revenus et des terres demeure malheureusement la plus inégalitaire au monde. Le Brésil reste, selon la formule du Président Cardoso, « un pays injuste plutôt qu'un pays pauvre ». 10ème P.I.B. mondial en 2009, le Brésil se classe cependant à la 75ème place par rapport à l'Indice pour le Développement Humain (I.D.H.) avec un indice de 0,813 (PROGRAMME DE DÉVELOPPEMENT DES NATIONS UNIES, 2010).

Ces dernières années, 20 millions de Brésiliens sont sortis d'une misère noire et la répartition des richesses s'est améliorée même si, sur ce point, le pays demeure parmi ceux qui réussissent le moins (NAIM, 2009). La pauvreté a reculé grâce notamment au programme « bourse famille » qui a réparti trois millions d'euros répartis dans 11,1 Millions de foyers (GASNIER, 2008 : 24). Par ailleurs, 1% des exploitations agricoles concentrent 44% de la superficie utile alors qu'il existe 5 millions de paysans sans terre.

Selon la Fondation Getulio Vargas la part de la population active faisant partie de la classe moyenne, classe « C » (revenus par individu supérieur à 1194,53 R\$ mensuels (A.B.E.P, 2008)), représente 51,89% de la population, contre 42,49% il y a six ans (OUALALOU, 2008).

II.2.1. Indicateurs sociaux divers

		BRÉSIL	FRANCE
Population urbaine		81 %	77 %
Croissance de la population		2,3 %	0,7 %
Villes de plus d'un million d'habitants		13 %	3 %
Budgets sociaux (en % du PIB)	- Santé	7,9 %	11,2 %
	- Education	4,4 %	6,1 %
Indice de Développement Humain (2007/2008)		0,8 %	0,95 %
Rang (par indice décroissant)		70 %	10 %
Taux d'emploi de la population entre 15 et 64 ans		57 %	63,1 %
Travail infantile (de 5 à 17 ans)		10,8 %	-
Taux d'analphabétisme (adultes)		12,5 %	1 %
Illettrés fonctionnels		21,6 %	9 %
Part du revenu des 10 % les plus riches		75,4 %	46 %
Population sans accès à l'eau potable		10 %	-
Population sans accès à des installations sanitaires		25 %	-
Prévalence du virus VIH chez les adultes de plus de 15 ans		0,6 %	0,4 %

(M.A.E., 2009 : 20) Sources : IBGE, INSEE, OMS, PROGRAMME DE DEVELOPPEMENT DES NATIONS UNIES (P.D.N.U.).

Il faut noter que l'espérance de vie est de 72,26 ans (CIA, 2010) ce qui place le Brésil au 124e rang mondial. Le taux de mortalité infantile est de 21.86 /1,000 (94e rang mondial, C.I.A., 2010) et celui d'alphabétisation de 90% (95e rang mondial, P.D.N.U., 2007-2008).

II.2.2. La criminalité

	BRÉSIL	FRANCE
Homicides (total)	50 424	975
Taux pour 100 000 habitants	26,5	1,5

Population pénale	- Détenus/100 000 hbts	201	100
	- Détenus (total)	381 112	64 250
	- Détentions provisoires	130 745	17 819
	- En proportion du total des détenus	34,0 %	28,1 %
	- Nombre d'établissements	1716	194
	- Places	244 689	50 610

(M.A.E., 2009 : 18) Sources : ministères de l'Intérieur et de la Justice.

La criminalité est un fléau au Brésil. Le pays détient l'un des plus hauts taux d'homicide mondiaux dû à la violence qui règne dans de nombreux quartiers de la périphérie urbaine et notamment dans les favelas. Il y a 51 fois plus d'homicides au Brésil qu'en France et la grande majorité des assassins ne sont pas retrouvés.

Depuis le milieu des années 1990, le trafic de drogue a contribué à une montée de la délinquance et de la violence. Les puissantes organisations criminelles liées à ce trafic contrôlent les quartiers pauvres des grands foyers urbains. Les forces de police affrontent difficilement la délinquance de voie publique et le Brésil est un des pays d'Amérique latine où le taux d'homicides est le plus élevé.

Les inégalités sociales sont aussi à l'origine d'affrontements entre les paysans sans terre et les grands propriétaires où de nombreuses personnes ont déjà perdu la vie de mort violente.

En 2005, 55 312 personnes ont été tuées au Brésil, les deux tiers par armes à feu . Avec 15 millions d'habitants, Rio de Janeiro reste l'état le plus violent du pays : 9 467

assassinats. L'État de São Paulo, avec ses 40 millions d'habitants, a recensé 7 276 assassinats (GASNIER, 2008 : 41). L'interdiction du commerce des armes à feu avait fait l'objet d'un référendum en octobre 2005 et le non l'avait emporté.

II.3. Le contexte politique

Sur le plan politique, le Brésil est une république fédérale présidentielle. L'état brésilien est une fédération car il est composé d'états dotés d'une autonomie politique (garantie par la Constitution Fédérale) et du pouvoir de rédiger leur propres Constitutions. Le Brésil est une république présidentielle car les fonctions de chef de l'État et de du gouvernement sont réunies chez le Président de la République.

est une démocratie stable issue d'une longue lutte contre la dictature (qui s'est terminée en 1989). En 2002, la population a élu à la présidence de la république un candidat issu de la société civile (mouvement syndical), Luis Ignacio da Silva, mieux connu tout simplement comme Lula, qui bénéficie d'une grande légitimité au sein de la population. Le gouvernement actuel est une coalition formée par le Parti des travailleurs (dirigé par Lula) et plusieurs autres partis politiques. Autrement, le Brésil est structuré autour de 26 États (provinces) et du district fédéral de Brasília, chacun disposant de son assemblée parlementaire élue. Plus de 1000 municipalités sont également constituées, et ce sont elles qui sont responsables de la santé et de l'éducation primaire, ce qui fait que le pouvoir au Brésil est réparti de manière assez décentralisée entre les trois paliers de gouvernement. L'ensemble de ces informations est issu d'un article de Pierre BEAUDET (2006).

Dans la continuité de l'approche globale d'un contexte d'enseignement-apprentissage, que nous réalisons, il me paraît important de présenter succinctement le fonctionnement institutionnel de la vie politique.

I.3.1. Fonctionnement

Le Brésil est une république fédérale présidentielle. Le président est élu pour un mandat de 4 ans et peut être réélu une fois. Le président actuel est Luís Inácio da Silva, surnommé *Lula*.

Le droit de vote est facultatif pour les citoyens qui ont entre 16 et 18 ans et pour ceux qui ont plus de 70 ans, il est obligatoire pour les citoyens qui ont entre 18 et 70 ans.

Le pouvoir législatif est exercé par la Chambre des députés et le Sénat. La

Chambre des députés est composée de 518 sièges et le Sénat compte 81 membres (*Encyclopædia Universalis*).

Sur le plan international, le Brésil cherche à conforter son statut de puissance régionale en menant une politique étrangère active. Il est ainsi, depuis 2006, officiellement candidat à un siège de membre permanent du Conseil de Sécurité. Il participe à l'intégration économique régionale du cône sud avec le *Mercosur*. Cet ensemble a signé le 15 décembre 1995 un accord-cadre de coopération économique et commerciale avec l'Union européenne. Les 28 et 29 juin 1999, le Brésil a par ailleurs accueilli le premier sommet euro-latino-américain. En renforçant ainsi ses liens avec l'Europe, le Brésil contourne le risque d'un face à face exclusif avec les États-Unis (paragraphe reformulé à partir de l'article de Louise MOREAU, 1999).

Dans la démarche en sablier, nous venons de nous intéresser au contexte large de l'enseignement-apprentissage du français au Brésil à travers les perspectives géographiques, linguistique, démographique, sociale, économique et politique. Rapprochons nous de notre objet principal et abordons maintenant le contexte éducatif, institutionnel.

III. LE CONTEXTE ÉDUCATIF INSTITUTIONNEL

Classé au 66ème rang mondial pour l'éducation (DROULERS & BROGGIO), le domaine représente un enjeu important pour le pays.

III.1. Le système éducatif brésilien

Les informations de cette partie sont essentiellement issues de deux présentations de Réjane CUREAU (2005-a, 2005-b).

III.1.1. Organisation

L'enseignement est obligatoire pour tous les enfants âgés de 6 à 14 ans. L'éducation publique est gratuite à tous les niveaux et sa responsabilité se répartit entre les états, le district fédéral et les municipalités.

Le système éducatif brésilien est décentralisé et composé d'institutions publiques et d'établissements privés. L'éducation brésilienne est réglementée par le Gouvernement

Fédéral à travers le Ministère de l'Éducation (M.E.C.) qui définit les principes d'orientation et d'organisation des programmes éducatifs. Les gouvernements locaux sont responsables d'établir les programmes éducatifs des états fédéraux et de suivre les orientations en utilisant les financements offerts par le Gouvernement Fédéral.

Au Brésil, chaque instance de la fédération est responsable d'un niveau d'enseignement :

– l'enseignement supérieur (*ensino superior*, au-delà de 18 ans) relève de l'autorité du pouvoir central, national ;

– l'enseignement intermédiaire (secondaire, *ensino medio*, de 15 à 17 ans) est sous la responsabilité des États Fédéraux.

– l'enseignement fondamental (*ensino fundamental*, de 7 à 14 ans, obligatoire et gratuit), relève des municipalités de même que l'éducation dans les crèches et les écoles maternelles. Les établissements scolaires, qu'ils soient publics ou privés, possèdent une certaine autonomie : ils élaborent et mettent en application leur projet pédagogique, administrent leur personnel et leurs ressources et assurent le respect des jours de classe et de l'emploi du temps imposés par la loi.

Pays Age	Brésil	Québec	France	Belgique	Suisse	EUA
3 ans	Éducation infantile	Pré-mat.	Maternelle	Maternelle		Preschool
4 ans					Maternelle	
5 ans		Maternelle				
6 ans	Enseignement fondamental	École primaire	École élémentaire	1ère à 6ème primaire	École primaire	Grammar school
7 ans						
8 ans						
9 ans						
10 ans						
11 ans						
12 ans		Collège		Secondaire I	Middle school	
13 ans						
14 ans	Enseignement moyen				Secondaire 1 à 5	1ère à 6ème secondaire
15 ans						
16 ans			Lycée			
17 ans						
18 ans		Cégep				

III.1.2. Organisation de l'éducation de base

L'éducation de base comprend trois niveaux :

- l'éducation « infantile » (*educação infantil* : de 4 à 6 ans) se déroule dans des *creches* (avant trois ans) et des *pre-escolas*.
- l'enseignement fondamental (*ensino fundamental* : de 6 à 14 ans) se répartit en 9 séries.
- l'enseignement intermédiaire (*ensino médio* : de 15 à 17 ans) est gratuit mais non obligatoire.

			ÉDUCATION DE BASE (<i>Ensino básico</i>)		
--	--	--	--	--	--

			Brésil				France
	Âge	Catégorie	Niveau	Établissement d'enseignement	Niveau	Âge	
	Jusqu'à 3 ans	<i>Educação infantil</i>		<i>Creches</i>	Crèches		
	De 4 à 6 ans	<i>Educação infantil</i>		<i>Pré-escolas</i>	Maternelle	de 3 à 5 ans	
			<i>Pré- primário</i>		CP	6 ans	
Ensei- gnement	De 7 à 10 ans	<i>Ensino</i>	<i>1^a série</i> <i>2^a série</i> <i>3^a série</i> <i>4^a série</i>	<i>Escola primária</i>	CE1 CE2 CM1 CM2	7 ans 8 ans 9 ans 10 ans	
Obliga- toire	De 11 à 14 ans	<i>Fundamen- tal</i>	<i>5^a série</i> <i>6^a série</i> <i>7^a série</i> <i>8^a série</i>	<i>Escola secundária</i> (anciennement <i>ginásio</i>)	6 ^{ème} 5 ^{ème} 4 ^{ème} 3 ^{ème}	11 ans 2 ans 13 ans 14 ans	
	De 15 à 17 ans	<i>Ensino médio</i>	<i>9^a série</i> <i>10^a série</i> <i>11^a série</i>	<i>Colégio ou</i> <i>Escola secundária</i>	2 ^e 1 ^{ère} Terminale	15 ans 16 ans 17 ans	

(CUREAU, 2005-b).

D'une durée minimale de huit ans, l'enseignement fondamental (*ensino fundamental*) se divise ou non en deux cycles. Cet enseignement doit être présentiel et dispensé en langue portugaise, excepté pour les communautés amérindiennes où les cours se font dans la langue maternelle. La journée de classe doit inclure au moins quatre heures de travail en salle et la loi prévoit l'augmentation progressive de la période de

présence des élèves pour aller jusqu'à la journée complète. De l'école élémentaire au lycée, le volume horaire annuel minimal est de 800 heures de cours et de 200 jours de classe. Pour se présenter aux examens de fin d'année, un minimum de 75 % de présence dans chaque discipline est exigé de l'élève.

Le règlement intérieur des établissements peut prévoir la progression partielle (passage à la classe supérieure dans certaines disciplines et redoublement dans d'autres disciplines) à condition que l'avancement des programmes soit respecté. Les établissements peuvent organiser des groupes avec des élèves issus de classes différentes, mais ayant le même niveau dans la discipline, notamment pour l'enseignement des langues.

Des formations accélérées (*ursos supletivos*) permettent aux adultes et aux jeunes de plus de 15 ans ayant du retard scolaire d'obtenir le diplôme de conclusion du premier ou du second cycle.

L'évaluation des performances des élèves se fait à travers les contrôles en cours de formation (contrôle continu) élaborés autour de critères qualitatifs. Les résultats de ces contrôles doivent l'emporter sur les éventuels examens de fin d'année.

Pour les élèves qui présentent un rendement scolaire insuffisant, les écoles se chargent d'organiser des cours de rattrapage parallèles à l'enseignement obligatoire.

Les programmes des disciplines du premier et du second degré ont une base nationale commune, complétée dans chaque État fédéral et dans chaque établissement scolaire par une partie diversifiée établie selon les caractéristiques sociales, culturelles et économiques de la région.

Le choix de la langue vivante étudiée à partir de la cinquième année de scolarité est du ressort de la communauté scolaire. À côté de l'anglais, première langue vivante, le français, l'espagnol ou l'allemand, entre autres, peuvent être étudiés au lycée.

Le second degré peut également préparer l'élève à l'exercice d'un métier de technicien. L'habilitation professionnelle est préparée, soit dans les établissements scolaires secondaires, soit en collaboration avec des institutions spécialisées dans la formation professionnelle, soit en milieu professionnel. Les diplômes délivrés à l'issue de la formation professionnelle sont reconnus au niveau national.

III.1.3. Organisation de l'enseignement supérieur

L'enseignement universitaire relève de l'autorité du pouvoir fédéral. Il se compose de la *graduação* (*licenciatura* et *bacharelado*) et de la *pós-graduação* (*mestrado*, *doutorado*, cours de spécialisation, de perfectionnement et d'*extensão universitária* :

<i>Graduação</i>	<i>Licenciatura</i> (4 ans) ou <i>bacharelado</i> (4 ou 5 ans)	
	<i>Mestrado</i> (2 ans et demi)	<i>Cursos de especialização</i> (1 ou 2 ans)
<i>Pós-graduação</i>	<i>Doutorado</i> (4 ans)	<i>Cursos de aperfeiçoamento</i>
		<i>Cursos de extensão</i>

(CUREAU, 2005-b).

Les cours de *graduação* sont ouverts aux étudiants ayant conclu l'enseignement secondaire (*ensino médio*) et ayant été admis au concours d'entrée à l'université (*vestibular*). Les cours de *pós-graduação* sont ouverts aux étudiants possédant une licence ou un baccalauréat (*bacharelado*). Les institutions publiques sont tenues d'offrir des cours de *graduação* le soir dans les mêmes conditions de qualité et d'exigences que ceux dispensés pendant la journée.

L'année universitaire comprend au moins deux cent jours de travail effectif en dehors de la période réservée aux examens.

III.1.4. Les enjeux éducatifs brésiliens

D'après les données de la P.N.A.D. (*Pesquisa Nacional por Amostra de Domicilio* : recherche nationale par échantillon de domicile effectuée par l'I.B.G.E. (Institut Brésilien de Géographie et de Statistiques, 2007), le taux brésilien de littératie serait de 89 % en 2007, ce qui représente une part de 11 % d'analphabètes dans le pays. Comparativement, ce taux est de 1% en France. Estimé à 10% de la population en 2008, la proportion d'analphabètes recule (GASNIER, 2008 : 89). La part d'illettrisme est encore plus importante (idem).

Toujours selon la P.N.A.D., en 2006 le pourcentage de la population scolarisée dans la tranche d'âge de 6 à 14 ans était de 97% et de 82,1% dans la tranche de 15 à 17 ans (I.B.G.E., 2007). La scolarisation des 7-14 ans approche en 2008 les 100 % mais la

qualité de l'enseignement public est déplorable (GASNIER, 2008 : 25). Le taux d'inscription aux études secondaires est estimé à 94,59% pour 2010 (taux brut en pourcentage de la population (UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, 2010-b).

« En matière d'éducation, le Brésil tente de relever un défi majeur : permettre à l'ensemble de sa population d'accéder à un enseignement de qualité. » (CUREAU, 2005-a).

En effet le système éducatif brésilien se caractérise par les inégalités qu'il engendre. Pour remédier à ce problème et améliorer le niveau d'éducation des milieux défavorisés, l'état brésilien a mis en place le ramassage scolaire gratuit dans les campagnes et les villages indiens ainsi que pour les enfants handicapés. Les repas sont gratuits dans les établissements publics et dans les villages indiens ainsi que les manuels scolaires pour les élèves de l'enseignement public, etc.

Le programme *Brasil alfabetizado*, créé en 2003, a déjà permis d'alphabétiser trois millions d'adultes parmi les seize millions d'analphabètes (presque 10 % de la population) que comptait alors le Brésil. En août 2004, 1 600 000 adultes ont débuté une alphabétisation. Enfin, l'amélioration du niveau de tous les enseignants constitue une autre priorité avec, d'une part, la formation à distance à travers *Internet* et les programmes de *TV Escola* (chaîne reçue par 56 000 écoles) à l'intention des enseignants des régions isolées, et, d'autre part, une augmentation de 15 % par an du nombre des titulaires de mastères et doctorats pour les professeurs de l'enseignement supérieur.

En ce début de XXIème siècle, le Brésil doit donc éradiquer l'analphabétisme et améliorer le niveau d'éducation de tous afin de permettre à chacun de s'intégrer dans la société par le travail, défis majeurs d'un pays en devenir (CUREAU, 2005-a). L'éducation est un enjeu prioritaire pour la grande puissance que devient le Brésil, celui-ci doit investir.

Le système éducatif brésilien reproduit malheureusement les inégalités sociales. Pour accéder aux 12 000 formations que propose aujourd'hui l'enseignement supérieur, le candidat doit s'inscrire à un concours appelé *vestibular*, créé en 1910. Malheureusement, seuls les candidats formés par les meilleurs établissements, en général privés, parviennent à intégrer les formations les plus demandées. Pour augmenter leurs chances de réussite à ce concours, de nombreux lycéens suivent une préparation supplémentaire et payante (chère) d'une durée de six mois à un an : le *curso pré-vestibular*.

Les places dans les universités publiques sont ainsi occupées par les jeunes issus

des milieux aisés : ceux-ci ont pu, grâce à la qualité de la formation qu'ils ont reçu dans leur école privée, intégrer une université publique de haut niveau.

Or, cette situation constitue un handicap supplémentaire pour les jeunes issus des familles modestes. Moins bien préparés que les autres, ils finissent par être contraints de payer, souvent très cher, leurs études universitaires dans un établissement privé de moins bonne qualité. En effet, la prolifération des universités, facultés et instituts supérieurs privés a eu comme conséquence une très grande disparité entre les diplômes. De nombreux jeunes quittent alors le système avec un diplôme peu valorisé (CUREAU, 2005-a).

En 2005 les universités privées accueillaient 75 % des étudiants, avec des mensualités de 650 à 1000 réais (200 à 315 euros) (GASNIER, 2008 : 90). Le reste est inscrit dans le privé. Cette proportion a quelque peu évolué ces dernières années avec des systèmes de quotas et de bourses dans les universités publiques mais le déséquilibre reste profond.

Dans l'enseignement privé, quelques universités sont cependant de qualité, voire excellentes, et ont des programmes de recherche scientifique de bon niveau. C'est le cas en particulier des universités pontificales (PUC : *Pontifícia Universidade Católica*). Une grande partie des universités privées est cependant de qualité médiocre et celles-ci n'ont pas d'autre ambition que de former, avec de faibles rapports qualité/prix, des professionnels dans les disciplines économiques et juridiques (AGENCE EDUFRANCE, 2005-a).

Afin d'augmenter les chances de réussite de tous les jeunes quel que soit leur milieu, des mesures ont été mises en place par les institutions pour répondre aux inégalités.

La première d'entre elles est un système de quotas selon lequel cinquante pour cent des places dans les universités publiques seront réservées aux élèves issus des écoles publiques. Une partie de ces places devra être attribuée aux jeunes noirs et indiens, au *prorata* de ces populations dans chacun des États.

D'autre part, les places vacantes ont été attribuées, par un système de bourses et en échange d'avantages fiscaux concédés aux institutions privées, aux jeunes issus des familles aux revenus très faibles ou aux enseignants de l'enseignement élémentaire et de collège ne possédant pas de diplômes universitaires.

L'évaluation des enseignements universitaires a été systématisée et l'ouverture de nouvelles facultés privées régulée.

De nouvelles universités publiques ont été créées : deux nouveaux pôles universitaires -*Baixada Fluminense* et *Volta Redonda* -ont été installés dans la périphérie défavorisée de Rio de Janeiro ; une nouvelle université fédérale (*UniABC*) pouvant accueillir 25 000 étudiants a été implantée dans l'ABC paulista- ceinture ouvrière de la ville de São Paulo.

Les universités, généralistes jusqu'alors, s'organisent désormais par domaine de connaissance et un cycle universitaire initial de deux ans non sanctionné par un diplôme professionnel a été créé.

280 000 bourses universitaires ont été accordées mais un Brésilien ne passe en moyenne que 4 années en classe (GASNIER, 2008 : 91).

CONCLUSION

Cette partie vient de présenter le travail d'approche du contexte global d'enseignement-apprentissage réalisé depuis la « *posture descriptive* » chère à Marielle RISPAIL (2005 : 101). La description a emprunté une démarche en sablier en s'attachant d'abord au contexte global brésilien avant d'opérer une focalisation progressive en s'intéressant à la place du français dans le système éducatif brésilien. Ce travail permet désormais de « contextualiser » les situations d'enseignement-apprentissage du français dans un environnement dont les principales problématiques et dynamiques ont été abordées.

Cette description reste bien sûr incomplète. Il y manque notamment un point sur la formation des enseignants qui, faute de temps, n'a pas été abordée malgré son importance.

CHAPITRE VI

Le contexte franco-brésilien

INTRODUCTION

Ce chapitre va s'intéresser au contexte inter-national, environnement né des relations entre deux nations. Nous verrons comment les échanges passés et présents ont une grande importance sur le statut, la place, les enjeux symboliques et les représentations de l'enseignement-apprentissage du français aujourd'hui au Brésil.

I. L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU BRÉSIL

L'offre et la demande d'une langue d'une langue sont liées aux images et représentations attachées à celle-ci (KOK ESCALLE, 2006 : 29). Elles sont contextuelles, en relation à une histoire et aux autres langues en présence, que celles-ci soient langue maternelle ou langues étrangères (idem).

« L'offre de langue, de FLE, s'inscrit dans un cadre politique, institutionnel et pédagogique. La demande est fonction de l'utilité et du prestige de la langue étrangère, des conditions politiques, économiques, sociales et culturelles qui en appellent l'usage. » (KOK ESCALLE, 2006 : 30).

I.1. L'enseignement des langues au Brésil

I.1.1. Situation

Vers la moitié du XXe siècle, après la guerre, l'hégémonie états-unienne amène le Brésil -comme le monde entier- à utiliser l'anglais comme langue de communication (MELLO, 2006 : 115). Lors des décennies suivantes plusieurs langues sont enseignées, le français et l'espagnol sont présents dans l'enseignement secondaire, on étudiait alors deux ou trois langues étrangères au lycée, outre le latin (idem). Dans les années soixante, lorsque commence la dictature militaire, le Ministère de l'Éducation Nationale décide qu'une seule langue étrangère sera désormais étudiée à l'école (ibidem). À partir de la loi

5692 de 1971 la situation s'aggrave : la présence des langues étrangères dans les cursus des écoles primaires et secondaires est fortement restreinte (deux fois une heure par semaine) (MELLO, 2006 : 116).

À partir de la moitié du XXe siècle lorsque les États-Unis s'imposent dans le monde et surtout en Amérique Latine, comme la voie du progrès et des nouvelles technologies, l'anglais devient la première langue étrangère et la condition sine qua non pour l'accès au marché du travail (MELLO, 2006 : 117).

Aujourd'hui,

l'enseignement brésilien des langues est organisé autour de trois piliers : le portugais comme langue nationale, avec pour objectif l'alphabétisation de toute la population dans cette langue, [...]; l'anglais comme première langue étrangère ; et l'espagnol comme nouvelle seconde langue étrangère (en perspective) (DAHLET, 2009 : 169)

Le portugais est la seule langue nationale et officielle du pays, à l'exclusion de toute autre. De ce point de vue encore le Brésil s'est inspiré de la politique du gouvernement français à l'égard des langues régionales qui a tout fait pour les faire disparaître (CERTEAU et alii, 1975 ; BLANCHET et alii, 1999).

En effet face au plurilinguisme de fait (environ 180 langues autochtones et 30 langues « allochtones », de migrants) l'État brésilien oppose une politique du monolingue (MÜLLER DE OLIVEIRA, 2009, cf. ch. V.-I.2.2.) Des quelques 180 langues amérindiennes, certaines seulement ont le statut de langue de scolarisation dans l'enseignement primaire d'un nombre limité de territoires indiens (DAHLET, 2009 : 170).

Bien que le Brésil veuille imposer des limites à l'hégémonie états-unienne et à l'extension d'un marché dollarisé en anglais mais également apparaître, aux côtés de ses homologues du BRIC (Brésil, Russie, Inde, Chine) comme le chantre de l'alternative à une mondialisation unidirectionnelle, la place accordée aux langues étrangères autres que l'anglais demeure restreinte (DAHLET, 2009 : 170).

I.1.2. Le choix du castillan

Le Brésil a fait le choix du castillan comme deuxième langue étrangère. Cette décision se justifie politiquement par la construction de l'union régionale des pays du cône sud (*Merco Sul*) et, au-delà, par l'appartenance au continent latino-américain et à ses évolutions vers un grand marché commun. Le 7 juillet 2005 a vu l'application d'une loi fédérale visant à institutionnaliser l'enseignement du castillan dans la scolarité secondaire. Cette loi d'une importance capitale pour l'enseignement-apprentissage du français car elle

lui fait perdre le terrain de l'enseignement public et gagner au castillan le statut de seconde langue étrangère. Dans un article publié en 2009 Patrick DAHLET, attaché de coopération éducative de l'Ambassade de France à Brasília, avançait que cette loi ne se serait pas encore traduite dans les faits. Il soulignait en effet que les articles de loi concernés (art n° 26, 32 et 36 de la MDB) suspendent la généralisation de l'espagnol à au moins deux conditions limitatives qui maintiennent ouverts des espaces institutionnels anciens ou nouveaux pour le français (DAHLET, 2009 : 170). D'une part ces articles ne stipulent l'obligation d'une seconde langue étrangère que pour le seul cycle de l'*ensino medio* (équivalent des trois années de lycée français) et pas pour le cycle de l'*ensino fundamental* (dont la deuxième moitié correspond aux quatre années du collège français). D'autre part le texte soumet l'adoption de l'espagnol comme deuxième langue étrangère à la fois au choix de la communauté éducative et parentale concernée dans chaque établissement (pouvoir d'influence considérable des chefs d'établissement sur ce choix) et à la disposition des ressources suffisantes en enseignants et en équipements pour l'introduction d'une seconde langue étrangère dans l'établissement (DAHLET, 2009 : 170-171). Aussi la place du castillan resterait-elle modeste, non seulement par carence de professeurs et d'équipements spécifiques (CORACINI, 2002 : 74),

« mais aussi parce que l'apprentissage d'une seconde langue étrangère, quelle qu'elle soit, apparaît encore comme une surcharge financière et cognitive trop lourde dans un pays continent tel que le Brésil, confronté à la permanence de l'analphabétisme et de l'illettrisme et qui s'en inquiète. A cet égard, tout temps consacré à l'étude d'une deuxième langue étrangère est d'une certaine façon vu comme du temps retiré à l'acquisition de la compétence fondamentale de langage en portugais et de la compétence complémentaire en anglais, l'idée courante étant, ici comme ailleurs, que cette langue est parlée par tous, et en conséquence utilitairement requise de tous, dans le monde. » (DAHLET, 2009 : 171).

D'après cet analyste, l'émergence éducative de l'enseignement du castillan, si elle est encore selon lui timide en 2009, sera amenée à croître régulièrement au Brésil. Cela en raison de la promotion réciproque de l'apprentissage du portugais et de l'espagnol à laquelle se sont engagés les États membres du Mercosul, mais sans doute autant, voire plus, parce que l'espagnol s'affirme aujourd'hui, aux côtés du français, comme langue de communication internationale de première importance (DAHLET, 2009 : 171).

Des estimations récentes (26 janvier 2010) montrent que Patrick DAHLET a sous-estimé la croissance de l'apprentissage du castillan. Un sondage réalisé par l'Institut Cervantès a porté à cinq millions le nombre d'apprenants (en 2006 ils étaient un million),

conférant à cette langue le statut de deuxième langue étrangère derrière l'anglais (AGENCIA E.F.E, 2010). Les Brésiliens francophones furent quant à eux estimés en 2009 à 580 000 et les apprenants de français du système scolaire et des écoles et centres de langues à 220 000 (DAHLET, 2009 : 171 ; PAGEL, 2009 : 146 ; M.A.E., 2009 : 21).

I.2. L'enseignement du français dans l'enseignement privé

I.2.1. L'enseignement privé des langues et du français

Une grande partie de l'apprentissage du français se réalise dans des centres de langue privés dont l'Alliance française est quantitativement le premier représentant pour l'apprentissage du français (35 000 apprenants, M.A.E., 2009 : 21).

La situation de l'enseignement dans les écoles publiques, hormis quelques collèges d'élite comme le *Colégio Pedro Segundo*- est déplorable : manque criant de moyens, sureffectifs,... Ainsi A8 qui travaille dans un collège municipal de la périphérie explique comment elle n'a pas de matériel pour passer le CD : « As vezes não tem o equipamento que é preciso, o aparelho para reproduzir o CD, projetor, nei intão. » « Des fois il n'y a pas l'équipement dont on a besoin, pour passer le CD, un projecteur, alors » . D'autre part la majorité des élèves de l'enseignement public n'ont pas les moyens d'acheter un manuel ni l'école pas celui de le fournir.

De nombreux écoles jusqu'à l'*ensino médio* n'assurant pas de cours l'après midi ou finissant en début d'après-midi, de nombreux parents des classes moyenne et supérieure envoient leurs enfants étudier les langues dans les divers « *cursos* » (cours privés) par conséquent très nombreux. Une bonne partie du contingent des apprenants de français provient de ces centres de langues privés.

D'autre part le succès de ces cours privés est également dû au manque de qualité de nombreux enseignements linguistiques dans les systèmes éducatifs privé et public. Les effectifs trop importants pour pouvoir réaliser de vrais cours de langue où chacun participe, le manque de matériels adaptés, des enseignants de moins bon niveau (moins bien formés), amènent les parents qui en ont les moyens à envoyer leurs enfants dans des cours de langue privés. Le phénomène est également vrai pour les différentes disciplines du cursus scolaire.

Cette privatisation, mercantilisation de l'enseignement conduit le système à reproduire dans l'accès aux langues étrangères ses inégalités sociales. En effet seul ceux dont le pouvoir d'achat est suffisamment important vont pouvoir accéder aux formations.

Ainsi l'apprentissage des langues est, au Brésil comme dans différents pays en voie de développement ayant adopté un modèle économique libéral, laissé pour une part importante aux mains des entrepreneurs.

D'autre part il est clair, que, en tout cas pour la classe moyenne, cette mercantilisation du savoir linguistique se fait au détriment de la qualité de l'enseignement. En effet les lois du marché, de la concurrence, conduisent les *cursos* à proposer des prix toujours plus bas ce qui signifie des enseignants moins payés, moins formés et des temps de préparation de cours réduites.

Le Brésil doit donc investir de manière plus conséquente dans son enseignement afin d'améliorer la qualité de son enseignement de langue notamment.

I.2.2. L'Alliance française

L'institution sera également analysée ultérieurement en tant que partenaire incontournable de la promotion et de la diffusion du français (cf. V.2.).

L'Alliance française (AF) est, avec 35 000 apprenants (M.A.E., 2009 : 21), l'un des premiers acteurs de l'enseignement-apprentissage du français. Les Alliances françaises du Brésil constituent le réseau le plus ancien et le plus dense du monde. L'organisme est présent depuis 124 ans au Brésil la première association fût fondée à Rio de Janeiro en 1885, deux ans à peine après la création du siège à Paris (DELEGAÇÃO GERAL DA ALIANÇA FRANCESA NO BRASIL, 2009). L'Alliance française compte aujourd'hui 47 implantations au Brésil (39 associations et 8 centres correspondants).

La mensualité des cours à l'AF est d'environ 380 Reais par mois soit l'équivalent d'un salaire minimum. Bien qu'il existe d'autres cours moins onéreux (200 Rs environ), l'apprentissage extra-scolaire du français est réservé aux catégories socio-professionnelles supérieures.

L'AF assure un certain nombre de cours de français durant les après-midi de la semaine. Ces plages horaires sont principalement destinées aux scolaires, surtout lycéens et étudiants puisque les personnes salariées ne sont pour la plupart pas disponibles à ces heures (cf propos d'A2).

I.3. La place du français dans l'enseignement public

Je vais maintenant présenter l'enseignement du français tel qu'il est présent aux différents niveaux de l'enseignement public.

Dans la perspective interventionniste adoptée, j'ai choisi de m'intéresser d'abord à l'enseignement du français dans le système éducatif public en raison de sa relative centralisation (il est géré au niveau fédéral et national) et de la facilité d'accès aux données comparativement aux entreprises privées. Ces aspects devaient permettre de mieux appréhender l'objet à un niveau macro et de réaliser un certain nombre de propositions pour des politiques linguistiques, éducatives.

I.3.1. Les programmes (ou *currículos*)

D'après la loi, les curricula des disciplines de l'enseignement élémentaire et secondaire doivent avoir une base nationale commune. Cette base est complétée dans chaque système d'enseignement et dans chaque établissement scolaire par une partie diversifiée établie selon les caractéristiques sociales, culturelles, économiques de chaque région. Dans cette partie diversifiée chaque école a l'obligation de proposer à partir de la cinquième année de scolarité l'enseignement d'au moins une langue étrangère moderne dont le choix est du ressort de la communauté scolaire. Le français y entre en concurrence avec l'anglais et l'espagnol.

D'autre part l'enseignement des langues étrangères dans l'enseignement *fundamental* et *medio* est également régi par les *Parametros Curriculares Nacionais* (P.C.N.) (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998). Ceux-ci sont des directrices élaborées par le gouvernement fédéral qui orientent l'éducation au Brésil, ils sont distingués par discipline. Le réseau d'enseignement privé les adopte également bien qu'ils n'aient pas de caractère obligatoire. Les P.C.N. se présentent sous la forme d'un ensemble de principes didactiques, d'orientations que les enseignants doivent suivre et mettre en œuvre dans leur pratique en les adaptant. Les P.C.N. visent à aider l'enseignant à construire leur syllabus. De ce que j'en ai lu ces *Parametros Curriculares Nacionais* intègrent l'actualité de la recherche en didactique des langues étrangères et les propositions du *cadre européen commun de référence* (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005). Ce type de texte est intéressant dans la mesure où il permet -si les directives sont effectivement suivies- un impact national par la coordination didactique.

I.3.2. L'enseignement du français dans l'enseignement fondamental

À l'intérieur de l'enseignement fondamental (*ensino fundamental*) (de 7 à 14 ans), correspondant à l'école primaire et au début de collège français, l'enseignement des langues étrangères tient une place assez restreinte. Le ministère de l'éducation et de la culture (*Ministério da Educação e da Cultura : MEC*) recommande d'insérer l'enseignement d'une langue étrangère au 3^{ème} et 4^{ème} cycle mais cela n'est pas obligatoire.

L'enseignement d'au moins une langue étrangère devient obligatoire dans les écoles publiques à partir de la 5^{ème} série (11 ans). Cette offre se base sur l'article paragraphe 5° de la loi de *diretrizes e bases* (directives et bases) (L.D.B.) n° 9394 qui énonce :

« Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. Sendo assim, o Instituto Estadual de Educação incluiu em seu projeto político-pedagógico a divulgação de línguas estrangeiras (através de aulas) a alunos da 4ª série do ensino fundamental. » (Art. 26, § 5º)(LEFFA, 1999 : 10) (cf. traduction en annexe p. 379).

Le français se dispute aujourd'hui cette place de langue étrangère moderne avec l'anglais et l'espagnol.

I.3.3. L'enseignement du français dans l'enseignement moyen

En ce qui concerne l'enseignement moyen (*ensino medio*, de 15 à 17 ans, équivalent du lycée français), la loi prévoit que : « será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição » (Art. 36, Inciso III) (LEFFA, 1999 : 10) : « une langue étrangère moderne sera incluse comme discipline obligatoire, choisie par la communauté scolaire, ainsi qu'une deuxième langue étrangère, au caractère optionnel, dans la mesure des possibilités de l'institution ».

L'enseignement de langues étrangères est plus présent au lycée (*ensino medio*) où le cursus doit inclure une deuxième langue étrangère comme option facultative (CUREAU, 2005-b).

Le français peut être présenté comme épreuve de langue étrangère dans le cadre de l'épreuve de langue étrangère du *vestibular*, au choix avec le castillan et l'anglais. Sur le plan national, ce sont très majoritairement ces deux langues qui sont choisies.

I.3.4. L'enseignement du français dans les universités

L'enseignement universitaire des langues étrangères des universités publiques est géré au niveau national par le Ministère de l'Éducation et de la Culture (*Ministério da Educação e da Cultura*), au contraire de tous les autres niveaux éducatifs où il est à la charge des états fédéraux et de leur secrétariat de l'éducation (*Secretaria de Estado de Educação*). Il est donc possible, concernant l'enseignement supérieur, d'envisager des actions pour le français au niveau national.

De nombreuses universités publiques proposent des cours de français pour les non spécialistes dans leur « *nucleo de linguas* » ou « *Centros Universitários de Línguas* ». Ces centres de langues universitaires permettent d'apprendre différentes langues pour des tarifs moins onéreux, participant ainsi d'une démocratisation de l'accès à l'apprentissage des langues étrangères (PEREIRA, 2009 : 109). Les conditions y sont généralement moins bonnes que dans un cours privé : effectifs importants (moins de suivi individualisé, de participation,...), cours souvent assurés par des étudiants, manque de moyens matériels (pas de matériel audiovisuel à Rio) mais certains centres de langues universitaires présentent néanmoins un bon niveau d'enseignement.

La première rencontre des centres universitaires de langues des plus grandes universités de Rio de Janeiro en mai 2008 a permis d'observer qu'il y a une forte demande vis-à-vis du français (PEREIRA, 2009 : 109). Ainsi à la *Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro* (P.U.C.-Rio), le français est proposé non seulement au centre de langues (I.P.E.L.), mais également comme « *disciplina eletiva* » (en option pour les étudiants des différents cursus). La demande pour ces deux types d'enseignement y est forte, beaucoup d'étudiants ayant l'objectif de partir en échange principalement en France ou dans un pays francophone (PEREIRA, 2009 : 109). Si l'on observe le « marché linguistique » La relation entre la demande et l'offre a une étroite relation avec les programmes d'échange universitaire ; plus le français offre de possibilités de mobilités, plus il attire d'apprenants.

Le français tient de longue date une place importante dans le système universitaire brésilien (cf. II.2.2.). La France est aujourd'hui le deuxième pays de destination des étudiants en échange derrière les États-Unis (cf. IV.1.).

Depuis l'époque de 1930 où l'université brésilienne fut en partie fondée par des universitaires français, il existe un partenariat, une coopération universitaire intense entre les deux pays.

Voici à titre d'exemples les statistiques relatives aux effectifs d'apprenants du centre universitaire de langues de l'*Universidade Federal de Fluminense* (Rio de Janeiro) :

	2005	2008	Durée
Anglais	331	555	10 semestres
Français	196	410	8 semestres
Castillan	58	88	6 semestres

On voit que le français y est en nette progression et qu'il devance largement l'apprentissage du castillan. Ces données sont à nuancer puisque l'on sait que l'état de Rio de Janeiro a une politique publique d'enseignement du français.

L'enquête a apporté certaines perspectives quant à la place du français dans l'enseignement supérieur brésilien. Par le dénombrement des objectifs les plus récurrents dans les faits (lorsque les informateurs me donnent les objectifs de leurs apprenants), dans les représentations (lorsque je leur demande pourquoi des Brésiliens apprennent le français) et leur classement par ordre décroissant d'importance, j'ai pu construire une certaine compréhension des motivations pour l'apprentissage du français.

Ainsi l'objectif d'apprentissage le plus récurrent chez les informateurs est celui du français pour les études (*Mestrado* et *Doutorado* surtout). Cet objectif est énoncé par 13 informateurs (sur 33) : A4, A5, A9, A12 (pour les études), B1, B3, B5, B9, B10, B12, B13, B17, B19.

La majorité des apprenants apprennent le français pour aller étudier en France ou dans un pays francophone, il s'agit donc de Français sur Objectifs Spécifiques (F.O.S.).

Au Brésil les étudiants de *Mestrado* doivent en effet avoir la maîtrise d'une langue étrangère et ceux de doctorat de deux. Ils passent une épreuve au cours de laquelle ils doivent comprendre et commenter un texte universitaire dans une langue étrangère. Les étudiants ont le choix entre l'anglais, le castillan, le français et l'allemand. Néanmoins dans certaines universités le castillan n'est pas accepté comme langue étrangère aussi les étudiants de doctorat, qui souvent maîtrisent déjà l'anglais, choisissent souvent le français pour sa plus grande proximité linguistique par rapport à l'allemand :

B10 : « Porque nos tinhamos por exemplo, que queriam francês para mestrado, doutorado, para fazer prova. Que é uma característica muito interessante do francês aqui, nos, é o

seguinte. Que o inglês é uma língua obrigatória pelo nível acadêmico. O espanhol é mais fácil em termo de leitura. So que no mestrado no doutorado aqui no Brasil você tem que ter línguas estrangeiras. Então no mestrado você tem que ter uma língua estrangeira, você faz uma prova. Doutorado são duas línguas estrangeiras. E quais seriam essas línguas. Aqui na UFRJ é assim : espanhol, francês, alemão, inglês. Mas em algumas universidades, o espanhol, ele não é aceitado como língua instrumental. Então o aluno tem opção muitas vezes do inglês, que geralmente ele já domina, e no doutorado ele vai ter que escolher entre o alemão e o francês. E para nós Brasileiros o francês é mais próximo que o alemão. Então geralmente o aluno opta pelo francês. Então já peguei vários alunos que os objetivos de estudar o francês naquele momento, era para fazer uma prova de doutorado, era para fazer o instrumental. [...] precisam do francês como língua instrumental, como língua para leitura, como língua para conhecimento, para questões de conhecimento. » « Parce que nous avons par exemple, qui voulaient le français pour le *mestrado* (Master), le doctorat, pour passer l'épreuve. C'est une caractéristique très intéressante du français ici, pour nous, c'est ainsi. Parce que l'anglais est une langue obligatoire au niveau académique. L'espagnol est plus facile en terme de lecture. Seulement au *mestrado* et au doctorat ici au Brésil il faut avoir des langues étrangères. Et quelles seraient ces langues. Ici à l'UFRJ c'est ainsi : espagnol, français, allemand, anglais. Mais dans quelques universités, l'espagnol, il n'est pas accepté comme langue instrumentale. Alors les l'élève a le choix de nombreuses fois de l'anglais, que généralement il maîtrise déjà, et au doctorat il va choisir entre l'allemand et le français. Et pour les Brésiliens le français est plus proche que l'allemand. Alors généralement l'élève choisit le français. Ainsi j'ai déjà eu différents étudiants dont les objectifs d'étudier le français, à ce moment-là, était pour passer l'épreuve du doctorat, c'était pour passer l'instrumental [...] Ils ont besoin du français comme langue instrumentale, comme langue pour la lecture, comme langue pour la connaissance, pour des questions de connaissance. ».

Ces apprenants ont donc des besoins très spécifiques concernant uniquement la compétence de compréhension de textes universitaires. C'est la raison pour laquelle le Français sur Objectifs Spécifique a beaucoup été développé au Brésil étant donné les besoins importants. Ces étudiants auraient intérêt à utiliser un manuel particulier focalisé sur la compétence de compréhension de textes universitaires et non un manuel « généraliste ».

Pour des raisons historiques, l'université brésilienne se situe dans une certaine filiation avec l'université française. Ce passé permet de comprendre en partie pourquoi le français tient une place si importante dans le contexte universitaire et comment la

« pensée française » continue d'avoir une forte résonance au Brésil.

Nombres des ouvrages étudiés, des recherches et les penseurs lus, pris en exemple, sont français, surtout dans les S.H.S.. Edgar Morin par exemple est extrêmement reconnu au Brésil (et en Amérique Latine) où il est membre honoraire de différentes universités. Son œuvre fait référence. Cette situation explique que de nombreux étudiants -de S.H.S. notamment- ont besoin de comprendre le français pour pouvoir lire les ouvrages.

Les échanges universitaires, dans le domaine des S.H.S., des Arts, Lettres et Langues particulièrement, mais également dans le domaine des sciences dures, sont intenses comme le montrent les nombreux programmes en place (VALENTIN, 2009). De nombreux étudiants brésiliens partent compléter leur formation en France au cours d'une recherche de Master, sous la forme d'un séjour dans un laboratoire par le biais d'une co-tutelle, co-direction de thèse ou bien d'un doctorat, post-doctorat. De nombreux enseignants brésiliens ont ainsi fait une partie de leurs études en France.

Environ un pour cent seulement des étudiants brésiliens partent à l'étranger. La France se situe au deuxième rang des pays d'accueil avec 10% des flux (contre 38% pour les États-Unis, mais 9% pour l'Allemagne, 7% pour la Grande-Bretagne et 4% pour l'Espagne) [chiffres 2006] (VALENTIN, 2009 : 15). Avec 2.700 visas étudiants de longue durée en 2008, le Brésil garde la tête des pays latino-américains à choisir la France comme destination d'étude. Ces échanges engendrent des besoins linguistiques

Aujourd'hui on dénombre, sans compter les universités privées et celles des États, environ vingt-cinq *licenciaturas* Lettres-Français (formation de 1er cycle universitaire de quatre à cinq ans permettant d'enseigner) dans vingt-cinq universités fédérales (BRITO DE ALBUQUERQUE COSTA, 2009 : 119). Les départements de français des universités sont des partenaires de la diffusion du français. De nombreuses universités n'offrant pas d'enseignement du français, elles ont été des cibles privilégiées par les Alliances les plus dynamiques qui se proposaient de le leur apporter sous la forme de cours dispensés *in situ* ou dans l'établissement le plus proche. Les nombreuses universités privées (85 en 2000) sont par exemple beaucoup moins bien dotées que les universités publiques de ce point de vue (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 15).

Certaines Alliances ont lancé des politiques ciblées sur les étudiants désireux de recevoir un enseignement de français de qualité (idem). L'Alliance française de São Paulo par exemple, dispose aujourd'hui, pour un coût très faible (le loyer est calculé sur la base

des recettes), de locaux dans deux universités et a signé une quinzaine de conventions (ibidem).

Selon le dernier recensement mené en 2007 par l'Institut National d'Études et de Recherches sur l'Éducation (I.N.E.P.), institut lié au M.E.C., le nombre d'établissements d'enseignement supérieur au Brésil a augmenté de 0,5% par rapport à 2006 (M.A.E., 2010). Le ralentissement de croissance observé au cours des années précédentes se confirme donc avec la plus faible augmentation observée ces dernières années. En 2003, cette augmentation était de l'ordre de 13% par an (idem).

D'après ce même recensement, les 2 281 établissements d'enseignement supérieur au Brésil (2 165 en 2006) se répartissent de la façon suivante :

	Total	Proportion
Publics	249	10,9%
Fédéraux	106	4,6%
d'États	82	3,6%
Municipaux	61	2,7%
Privées	2032	89,1%
À fins lucratives	1594	69,9%
À fins non lucratives	438	19,2%

(M.A.E., 2010)

Parmi ces établissements 183 sont des universités publiques (176 en 2006), le reste sont des écoles privées et des Centres d'Enseignement Technologique (C.E.T.) :

	Total	Proportion
Publiques	96	52,5%
Fédérales	55	30,1%
d'États	35	19,1%
Municipales	6	3,3%
Privées	87	47,5%
À fins lucratives	28	15,3%
À fins non lucratives	59	32,2%

(M.A.E., 2010)

I.4. Bilan et perspectives

I.4.1. Les objectifs de l'enseignement-apprentissage

Comme une entrée en matière dans la problématique de l'enseignement-apprentissage du français au Brésil revenons sur les représentations des objectifs d'apprentissage recueillies lors des entrevues. Conformément à la méthodologie qualitative et à mes convictions épistémiques, ce matériau issu des entretiens sera mis en lien, croisé, avec les autres informations recueillies.

Le dispositif a consisté à, au moment de l'entretien portant sur les représentations, demander à l'enseignant quels étaient à son sens les objectifs des apprenants des deux groupe-classes dont il avait parlé. Les propos des enseignants ont ensuite été analysés et classés par ordre quantitatif d'importance.

La question des objectifs des apprenants n'a pas été abordée avec tous les informateurs car suite à un certain nombre d'entrevues les mêmes réponses étaient récurrentes. Il m'a semblé, après environ une quinzaine d'entretiens, avoir collecté suffisamment de données sur la question et j'ai cessé de l'aborder. Concernant les enseignants de l'Alliance française notamment, les mêmes réponses revenaient.

Comme cela a déjà été dit, l'objectif d'apprentissage le plus récurrent est celui du français pour les études. L'étude de Ceres Leite PRADO met également cet aspect en avant (2006 : 107).

On trouve ensuite l'apprentissage du français pour des raisons professionnelles. Le français « fait la différence » « se torno um diferencial », est un « différentiel » (A2) parce que sur le marché de l'emploi qualifié la majorité des « cadres » parle généralement déjà anglais et espagnol : A1, A2, A3, A4, A5, A9, B1, B7, B8, B9, B13, B15, B19 (« pour faire un stage en France »).

On voit ainsi que la connaissance du français possède une valeur certaine sur le marché du travail brésilien, c'est un capital. Cet aspect peut être mis en lien avec les importantes relations économiques existantes entre les deux pays (cf. III.3.). Les échanges entre entreprises françaises et brésiliennes sont nombreux et se sont développés dans des secteurs variés. Une entreprise brésilienne ayant des partenariats français aura besoin de locuteurs francophones dans ses rangs (PRADO, 2006 : 107).

Ainsi un certain nombre d'enquêtés révélèrent que certains de leurs apprenants venaient apprendre le français parce qu'ils travaillent dans une entreprise française : A1,

A11, B1, B8, B13 (« trabalham em multinacionais »), B15.

L'autre raison principale est que la connaissance de la langue française est un atout professionnel conséquent en raison du développement de la présence des entreprises françaises au Brésil (MEDEIROS & TERZIAN). À travers un processus de privatisation de nombreuses entreprises françaises sont entrées sur le marché brésilien comme les multinationales françaises Michelin, L'Oréal, Peugeot, Carrefour,.... qui se sont particulièrement implantées à Rio de Janeiro. Le Brésil est en effet considéré comme le principal marché latino-américain pour la France. Plus de 300 filiales française installées au Brésil comme les géants Saint-Gobain, Carrefour, Michelin, Accor, Danone et Alcatel. Aussi, bien que l'anglais soit considéré comme la langue universelle du commerce, savoir la langue parlée dans la maison mère est un précieux atout (MEDEIROS & TERZIAN).

Les nombreux investissements réalisés par les entreprises françaises au Brésil ont une influence importante sur les inscriptions dans les cours de français.

Un rapport de Michel DOUCIN et Norbert ENGEL (2002) sur les objectifs des apprenants de l'Alliance française posent que leurs motivations sont diverses sans jamais être très éloignées.

On y retrouve les mêmes objectifs principaux que ceux dégagés par l'enquête soit le français pour les études (« même si celles-ci sont souvent plus de l'ordre du rêve ») et en tant qu'atout professionnel (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 17). Une partie des adultes s'inscrit aux cours pour préparer des séjours de formation professionnelle en France. Cette demande amène les Alliances à créer des cours spécialisés de droit, des affaires, du tourisme (pour les personnels des services brésiliens accueillant des Français également). Les apprenants plus âgés des Alliances françaises brésiliennes cultivent quant à eux « la conviction que la « *French touch* » fait la différence sociale mais aussi que les Français sont porteurs d'une ouverture particulière sur le monde.» (2002 : 18).

La figure ci-dessous représente, pour une part au moins, la complexité de la demande des apprenants de l'Alliance française telle qu'établie il y a quelques années :



- Un diplôme de renom
 - Une vitrine de la culture française classique (Opéra de Paris, Comédie française)
 - Une "reconnaissance" de la France
- "Soyez pour nous ce que nous sommes pour vous"

Des bourses plus nombreuses

- Un plus dans la compétition professionnelle
 - Une langue ciblée
 - Un "morceau de France"
- La création des cours Alliance / Entreprise et en direction des universités répond à cette demande

Non-coïncidence

Une volonté diplomatique :

- qui s'intéresse plus aux universités et aux 3èmes cycles qu'à la base ;
- qui cherche des coopérations institutionnelles d'abord : universités, institutions de recherche et d'étude, lieux de pouvoir, institutions publiques brésiliennes, et de plus en plus socioprofessionnelles ;
- qui n'a pas tout à fait renoncé à "se servir" de la culture comme d'un outil diplomatique.

Politique de bourses très faible

Une volonté manifestée par la métropole d'offrir une vitrine de la culture française moderne et contemporaine :

- mais pour quel public ?
- avec quel financement ?

France

(DOUCIN & ENGEL, 2002 : 9)

D'autre part de nombreuses personnes choisissent d'apprendre le français pour la langue(-culture) elle-même, par plaisir. Ces apprenants veulent avoir accès aux cultures françaises et la langue en est pour eux le moyen : A6 parlent d'élèves qui veulent seulement parler, B1 (« par goût ») , B5 (« par amour »), B6, B7, B9, B12, B13, B17, B18. D'autres encore parce qu'ils trouvent la langue belle : A2, B18, pour la culture française, objectifs culturels : A1, A3, B1, B13. Les données de Ceres Leite PRADO (2006 : 108) vont également dans ce sens.

Ce public est souvent constitué de retraités, de personnes de plus de quarante ans qui ont appris le français dans leur jeunesse et souhaitent poursuivre leur apprentissage. Ces personnes apprennent souvent le français « pour l'entretenir », elles représentent une part importante du public des apprenants de français (cf . PRADO, 2006 : 108).

Cette attraction, cette attirance, est à mettre en lien avec l'importance des relations franco-brésiliennes, la prégnance de la culture française sur les terrains intellectuel et

artistique brésilien jusqu'à aujourd'hui. On peut ainsi faire l'hypothèse que si les Brésiliens trouvent le français si esthétique (PEREIRA, 2009 : 105), cela est sans doute lié à des mécanismes d'ordre symbolique, aux représentations véhiculées par la langue de Molière (cf. VI.2.1.).

L'objectif d'émigration est un des objectifs d'apprentissage relativement présent, notamment parmi les apprenants de l'Alliance française : A4 (pour le Québec), A5, B6, B12, B15, B17. L'émigration au Canada est un argument de vente de l'Alliance française. J'ai pu observé que celui-ci était moins mis en avant à Recife, dans le Nordeste, qu'à Rio ; peut-être à cause d'un moins bon niveau de qualification ou d'une réduction du nombre de « places ». La perspective canadienne constituait un axe majeur de la communication de l'Alliance Française à Rio.

Pour les candidats à l'expatriation, la connaissance du français, en sus de la qualification dans certains domaines professionnels recherchés, est un atout important. Les personnes se disant locuteurs doivent passer un entretien en français au Consulat ou dans un bureau d'émigration au cours duquel ils doivent montrer leur capacité à s'exprimer de manière basique.

L'apprentissage de la langue française peut également être motivé par un voyage en France ou dans un pays francophone : A3, A6, B7, B8, B18 (« parce qu'ils voyagent beaucoup »)

On voit là encore la grande attraction existante pour la France. Le voyage en France fait l'objet de fantasmes et la visite de Paris a conservé une part de son rôle de rite initiatique à la culture européenne, autrefois passage obligé pour l'intelligentsia brésilienne (cf. VI.1.1. ; CARELLI, 1993 : 147). Paris est la destination rêvée pour une majorité de Brésiliens.

Les autres objectifs recueillis sont l'apprentissage

- en raison des relations franco-brésiliennes : B2 (« ici nous avons eu très grande présence française dans la ville et je pense qu'il y a une certaine sympathie entre les gens de ma ville et la France. »), B4, pour le statut, parce que c'est « chic » : A9, B3.

On voit ici l'influence de l'image, des représentations, certaines personnes apprécient

beaucoup la mode française, l'élégance française, le luxe et ont une certaine image féérique de notre pays, surtout orientée sur Paris.

- pour des raisons personnelles familiales : B5 « ils ont de la famille en Suisse » ;
- pour le diplôme : A6, elle dit que c'est surtout le cas pour les adolescents ;
- pour récupérer leur français : A6 : personnes ayant appris le français durant leur enfance et qui maintenant qu'elles sont retraitées veulent le récupérer.

I.4.2. Bilan

Nombre estimé de Brésiliens francophones : 570 000

Nombre de Brésiliens apprenant le français en institution d'enseignement : 220 000

Proportion de la population scolarisée apprenant le français : 0,4%

L'Alliance française au Brésil : présente depuis 120 ans, avec aujourd'hui 39 Alliances et 8 centres associés

Nombre de personnes étudiant le français à l'Alliance : 35 000

Lycées français au Brésil : 3

- Lycée Pasteur (São Paulo)
- Lycée Molière (Rio de Janeiro)
- Lycée François Mitterrand (Brasilia)

Effectifs totaux: 2 000 élèves

Départements de français dans les universités : 25, répartis dans 14 états.

(M.A.E., 2009 : 21)

Sources :

- INSEE (www.insee.fr)
- Ministère de l'éducation nationale (www.education.gouv.fr)
- Ministère de la science et de la technologie (www.mct.gov.br)
- Ministère de l'éducation (www.mec.gov.fr)
- IBGE (institut brésilien de géographie et de statistiques)(www.ibge.gov.br)

En l'absence de statistiques avérées, on peut aujourd'hui estimer le nombre de Brésiliens francophones à environ 570 000 (DAHLET, 2009 : 172).

L'enseignement du français n'a cessé de reculer dans les écoles depuis une trentaine d'années lorsqu'il était langue obligatoire (DAHLET, 2009 : 171). La réforme du système éducatif en 1971 lui ôta ce statut de première langue étrangère (PAGEL, 2009 : 145).

Dans les années 70 les Alliances françaises du Brésil comptaient 40 000 étudiants,

à la fin des années 80 leur nombre ne dépassait pas les 30 000. De leur côté les cours d'anglais et de castillan proliféraient de façon exponentielle (MEDEIROS & TERZIAN). Aujourd'hui les apprenants de l'Alliance française sont au nombre de 35 000 et le chiffre est en croissance.

Il est intéressant d'analyser la présence du français au Brésil sur deux plans : en tant que langue de scolarisation et en tant que formation professionnelle (PAGEL, 2009 : 149).

Sur le premier plan, le français connaît un net recul dans le contexte constitutionnel brésilien. La place du français dans l'enseignement public est aujourd'hui réduite. En effet le gouvernement a fait le choix du castillan comme deuxième langue étrangère derrière l'anglais. Néanmoins le français est encore présent dans de nombreux établissements. Les apprenants peuvent le présenter au *vestibular* (concours d'entrée à l'université publique) aux côtés du castillan et de l'anglais. D'autre part de nombreux collèges, de par leur tradition, dispensent encore des cours de français.

Le français est encore fortement présent dans les systèmes scolaires des états :

- du District Fédéral (Brasília) ;
- de l'Amapá (état frontalier de la Guyane) : 22.000 apprenants de français dont 20.000 dans les 110 collèges publics sur un total de 200 où son enseignement est obligatoire ;
- de Rio de Janeiro : 80 000 apprenants dans l'enseignement public ;
- de São Paulo : 7000 apprenants étudient le français dans le secondaire public, il y a le statut de deuxième langue étrangère (DAHLET, 2009 : 172).

Les effectifs des états de Rio de Janeiro et São Paulo représentent les deux tiers au moins du contingent d'apprenants de français en contexte institutionnel soit 220 000 apprenants.

La valorisation est cependant de plus en plus difficile voire anéantie dans les systèmes éducatifs des autres États du Brésil (PAGEL, 2009 : 149). Pour Dario PAGEL cette situation serait due au manque d'enseignants diplômés de bon niveau et à l'absence de plan de carrière. Il faut y ajouter, malgré les limitations stratégiques et logistiques de la loi (DAHLET, 2009 : 171), le choix gouvernemental du castillan comme seconde langue étrangère.

Le français demeure néanmoins, pour des raisons historiques (cf. II.2.2.), très

présent dans les universités. Le nombre d'étudiants en licence de français est croissant : 400 étudiants dans la licence de français de l'U.S.P. en 2008, contre 150 il y a 10 ans ; 5,8 candidats par place offerte - 40 par an – à l'entrée en licence de français à l'université de Brasília (UnB) (DAHLET, 2009 : 172). Celle-ci, autre indice de hausse de la demande de français, vient d'ouvrir un concours de recrutement de 5 professeurs de français et de 3 enseignants de traduction français-portugais (idem).

Par ailleurs dans les centres universitaires brésiliens de langues, le français apparaît généralement stable, en deuxième position derrière l'anglais. La majorité des futurs professeurs de langues se destinent à l'enseignement de l'anglais et du français sans que ce choix puisse être encore interprété comme une incidence, même lointaine, de l'ancienne obligation de l'apprentissage général du français dans la scolarité (DAHLET, 2009 : 172).

L'apprentissage de la langue dans des filières disciplinaires d'excellence (droit, relations internationales, études d'ingénieur) augmente régulièrement dans l'enseignement supérieur, même si l'enseignement de l'anglais est largement prédominant et que l'apprentissage scolaire des langues étrangères ne débouche pas vraiment sur des résultats probants (DAHLET, 2009 : 172).

Estimée entre 200 et 300 000, la population d'apprenants de français est relativement réduite pour un pays de 180 millions d'habitants où la population scolaire représente environ 80 millions d'individus. Un recul du nombre d'apprenants a été observé ces dix dernières années (M.A.E., 2007). Pour Patrick DAHLET la baisse observée de 1980 à 2000 est aujourd'hui compensée par une tendance continue à la hausse, celle d'une recherche différente du français, d'un français différent. Pour l'attaché de coopération éducative l'enseignement du français s'insérerait aujourd'hui dans une dynamique de relance propre (2009 : 172). Celle-ci serait marquée par deux indicateurs : d'une part son affirmation dans des filières d'excellence, en particulier dans les collèges Pedro II à Rio - 4500 élèves en français- et Santa Cruz à São Paulo –850 élèves en français – et dans l'enseignement supérieur, l'Institut Rio Branco (IRBr) dépendant du ministère brésilien des Relations Extérieures, et l'École Polytechnique (POLI) de l'Université de São Paulo (U.S.P.) où sont respectivement formés les futurs diplomates et l'élite des ingénieurs du pays (DAHLET, 2009 : 172) et d'autre part la nette reprise de l'apprentissage du français dans les universités. Cette « relance » s'engage néanmoins

dans un processus d' « élitisation » du français (PAGEL, 2009 : 146) qui peut être handicapante pour sa large diffusion.

I.4.3. Les voies de la réhabilitation

À partir de ce constat, quelles sont les voies de promotion et de diffusion qui permettraient à la présence du français de progresser ? La question demande une approche pragmatique. La langue française, comme tout produit, possède une image qui détermine pour une bonne part sa diffusion. Cette image peut évoluer en s'appuyant sur les représentations attachées au français, en établissant des stratégies de communication par rapport à celles-ci. D'après Dario PAGEL les représentations de la langue française « représentent un danger certain pour la promotion de l'enseignement du français dans ce grand pays d'Amérique latine. » (2009 : 146).

L'ancien président de la Fédération International des Professeurs de Français (F.I.P.F.) s'interroge ainsi sur le statut social de l'enseignant de français dans les divers systèmes éducatifs : « garde-t-il le respect de ses élèves, de ses collègues enseignants d'autres matières, de la hiérarchie scolaire ou ministérielle, de l'administration gouvernementale ? » (PAGEL, 2009 : 149).

Il convient également de questionner l'intérêt des parents pour l'apprentissage du français par leurs enfants :

« Pourquoi dans la plupart des pays, quand le choix du français en système scolaire est optionnel, les parents choisissent-ils une autre langue ? Est-ce parce qu'à leurs yeux, le français ne leur procure qu'un « savoir passif » au lieu d'un « savoir actif » ? » (PAGEL, 2009 : 149).

Enfin la place du français dépend pour partie de l'opinion publique car c'est souvent elle qui dans la plupart des systèmes éducatifs finit par rendre une langue obligatoire (idem). On peut ainsi s'interroger sur le fait que celle-ci ne réagit pas lorsque le français est supprimé ou que les heures de français sont réduites ou que son exposition face aux autres langues se fait à son détriment (PAGEL, 2009 : 149). D'un point de vue stratégique et pédagogique, la présentation du français comme une langue difficile nuit certainement à sa diffusion.

D'après Maria Elizabeth MELLO, le français devrait s'affirmer comme langue de culture, des sciences humaines, des artistes, des élites intellectuelles (2006 : 117). Il prendrait alors place dans un triptyque anglais langue obligatoire, espagnol langue du Mercosur, français langue de l'humanisme (idem). Selon cette analyste, la classe de

français redeviendrait (comme sous la dictature cf. II.3.) un espace de résistance, de développement de l'esprit critique, de formation citoyenne (MELLO, 2006 : 117).

Pour Patrick DAHLET le français possède différents atouts pour renforcer et élargir l'espace qui lui est consacré à la fois dans le système éducatif, public et privé, dans les médias et dans le débat social (2009 : 173). Ces atouts sont politiques, économiques et culturels comme la recherche brésilienne de coopération avec l'Europe ; l'attractivité du système d'enseignement supérieur français (symbolisée, rappelons-le, par l'existence unique au monde d'une structure de coopération universitaire bilatérale, franco-brésilienne, la dite CAPES/COFECUB, et attestée par l'inscription de près de 3000 étudiants brésiliens dans l'enseignement supérieur français) ; la densification constante du maillage industriel français au Brésil ; le protocole de coopération, signé en mai 2007 à Brasília par les présidents français et brésilien en faveur d'une promotion réciproque de l'enseignement du français et du portugais ; l'organisation et la tenue de la commission mixte transfrontalière (Amapá–Guyane Française) pour l'accélération des échanges régionaux; enfin, et plus largement, la volonté répétée des autorités d'inscrire le plurilinguisme dans l'éducation, comme composante du rayonnement personnel, des compétences professionnelles et de l'intégration sociale (nationale et internationale) (DAHLET, 2009 : 173). Néanmoins cette offre de français aux usagers demande pour être immédiatement satisfaite « une gamme d'offres institutionnelles appropriées en volume et en qualité et durablement construite par l'expérience et l'explicitation publiques des bénéfices de l'apprentissage du français » (DAHLET, 2009 : 174).

On peut également envisager comme voie de réhabilitation une politique en faveur de l'enseignement du français qui intègre un dialogue renforcé avec les autorités en charge du dossier des langues étrangères (PAGEL, 2009 : 150). Il faut convaincre celles-ci de l'intérêt du maintien du français dans le système éducatif, tant à l'école qu'à l'Université, en créant par exemple un comité consultatif mixte de ces partenaires (idem). Un renforcement du soutien aux enseignants de français et à leurs associations, au moyen notamment d'actions de formations pour le renouvellement pédagogique et la formation continue serait également approprié (ibidem). Celles-ci existaient il y a quelques années et différents enquêtés ont fait part de leur déception et de leur manque face à la fin de ces formations qui ne sont désormais plus proposées par le M.A.E. celui-ci ayant réduit son investissement dans l'action pour le français au Brésil.

Enfin il est pertinent d'envisager un renforcement du soutien aux départements de

français des universités et une aide à la mise en place de cours de français des professions dans les universités (PAGEL, 2009 : 151). Selon cet auteur le débouché naturel de l'enseignement du français dans le supérieur - le professorat – étant en partie épuisé, il convient d'envisager l'utilisation du français dans d'autres voies professionnelles, le cadre du tourisme, par exemple.

D'un point de vue plus global, si l'on considère la population des Amériques selon les quatre groupes linguistiques, le statut du français, qui est l'une des quatre principales langues des Amériques, reste très précaire dans l'hémisphère américain (DUHAIME, 2002). D'après l'étude de Clément DUHAIME de 2002, sur les 800 millions d'hommes et de femmes environ qui habitent les Amériques :

- près de 40% de la population parlait l'espagnol
- près de 38% de la population parlait l'anglais
- près de 20% de la population parlait le portugais
- et à peine 2% parlait le français au lieu de 4% dans les années 1980.

Ces chiffres, qui demandent à être pris avec précaution puisqu'il faudrait préalablement définir ce que signifie « parler » une langue, montrent que comparativement à l'anglais, le français regroupe peu de locuteurs dans les Amériques. Il continue cependant d'exercer un attrait considérable chez les personnes désireuses d'apprendre une langue étrangère (PAGEL, 2009 : 143). Clément DUHAIME (2002) affirmait que le processus d'intégration économique des Amériques pourrait constituer un défi important pour la reconnaissance officielle du français sur les plans institutionnel et commercial.

I.4.4. Les actions menées

L'ensemble des informations données dans cette partie sont issues de l'article de l'attaché de coopération éducative Patrick DAHLET (2009).

L'Année de la France au Brésil en 2009 a permis de diffuser et de valoriser la langue et la culture française

Les services du M.A.E. (cf. V.1. 238) concentrent leurs efforts sur une politique renouvelée en faveur de la formation supérieure et continue des professeurs de français et de l'extension qualitative de son enseignement (DAHLET, 2009 : 174). Ils effectuent également la promotion auprès de la communauté éducative et de la société civile brésiliennes des enjeux de l'apprentissage du français et de l'accès à des compétences

plurilingues et pluriculturelles (idem).

Sur ces deux axes qui la structurent, la coopération éducative s'est traduite en 2009 par trois grands types d'opérations, réalisées sous des formes variables d'un État brésilien à l'autre.

Le premier type d'opération est la formation initiale et continue des professeurs de français, avec pour objectif privilégié l'acquisition de diplômes universitaires de niveau Master 2/*Mestrado* ou Doctorat, ainsi que de capacités stratégiques pour intégrer les trajectoires professionnelles, universitaires et plurilingues dans les enseignements de français. En plus des traditionnels stages pédagogiques d'été, 20 séjours d'études d'un mois en France ont été attribués en 2009. 10 de ces séjours étaient destinées à des formations doctorales ou de Master 2 et les 10 autres ont été spécifiquement consacrés à l'ingénierie des licences en faveur de responsables de licences brésiliennes de français. Il faut également souligner les innovations que constituent l'inscription pilote d'une vingtaine d'enseignants du *Nordeste* dans le programme PROFLE de formation pédagogique à distance proposé par le C.I.E.P. et la création en 2009 avec la Délégation Générale de l'Alliance Française au Brésil (D.G.A.F.) d'un groupe national de 15 formateurs d'origine institutionnelle mixte (8 universitaires et 7 professeurs d'Alliance) qui a été réuni en un séminaire de lancement et de réflexion centré sur l'enseignement professionnel du français et progressivement chargé des formations locales des professeurs de français et de leur diversification dans l'ensemble du pays.

Le deuxième type d'opération vise plus directement la formation des publics et l'amélioration méthodologique des enseignements de français en vue de continuer à étendre son recrutement scolaire et universitaire sur quatre niveau d'intervention :

- d'abord la valorisation du français dans le circuit scolaire, par la mise en avant des compétences non étroitement disciplinaires qu'il procure (comparatives, partielles et /ou transversales) et sa croissance dans un certain nombre d'établissements d'excellence, de Rio, São Paulo et du District Fédéral en particulier, mais aussi d'autres États dans toute la mesure du possible, avec pour horizon l'introduction de sections bilingues ou trilingues pilotes ;
- le soutien à la diversification des options professionnelles des licences de français (ouverture de licences bivalentes, français/portugais, ou trilingues, français/anglais/espagnol ; incorporation d'options tourisme, traduction ou médiation culturelle) ainsi que l'élargissement de l'offre de français existante dans

des domaines non linguistiques tels que le tourisme, la gestion et les relations internationales et l'adaptation des enseignements de français à une offre plurilingue dans les centres universitaires de langues ;

- l'appui à la conception et à la diffusion d'architectures et de ressources de formation à distance (notamment le programme télévisuel *Br@nché* et le site *Francoclic*) ;
- l'amélioration de l'accréditation des compétences acquises en français par la promotion entre autres des certifications DELF/ DALF/ TCF et la mise en place, à grande échelle dans le pays, d'équipes d'habilitateurs et de correcteurs formés aux nouveaux développements de ces certifications.

Le troisième grand type d'opération porte spécifiquement sur la motivation de la demande par une politique d'images et un ensemble d'initiatives susceptible de développer chez les acteurs et les publics du français des attitudes positives pour son apprentissage. On peut ainsi citer :

- la conception, la coordination et/ou le partage de grands événements communs, particulièrement nombreux lors de l'Année de la France au Brésil en 2009 (congrès et colloques de réflexion, rencontres stratégiques,...). Ceux-ci furent plurilingues dans leur objet et multilatéraux dans leurs composantes (réseau de coopération et lycées franco-brésiliens, Alliances Françaises, ambassades franco/luso/hispanophones, OIF, AUF, Union Latine (ces derniers mènent actuellement un programme important sur l'intercompréhension entre langues romanes en Amérique latine et Caraïbes)) et optimisèrent l'espace de médiation globale que représentent les alliances francophones et les alliances de langues en général ;
- la promotion des échanges de jeunes et de concours à l'adresse des publics scolaires et étudiants (assistants brésiliens pour l'enseignement du portugais en France, jeunes diplômés français de Master F.L.E. dans des universités brésiliennes, séjours de découverte et de rencontre internationale de jeunes en France, concours interculturels portant en 2009 sur la production / reconnaissance des cultures urbaines, avec un accent particulier sur la performance *Slam* ;
- partage de l'expertise éducative française par l'invitation en France de responsables éducatifs brésiliens et le projet d'organisation en France d'une

session de spécialisation en administration scolaire et direction d'établissement en faveur de chefs d'établissements secondaires offrant du français dans leur cursus (avec la collaboration du C.I.E.P.) et d'une session de réflexion sur la direction de centres universitaires de langues à l'adresse de responsables brésiliens et de leurs homologues internationaux (avec la collaboration de l'A.D.C.U.E.F.E. et du C.N.O.U.S.).

« Cette politique d'image, et les manifestations précédentes qui la portent, la plupart valorisées par leur insertion dans la célébration de l'Année de la France au Brésil, sont déterminantes pour conforter les représentations de l'utilité de l'apprentissage des langues et du français en particulier, dans une société politique et civile brésilienne toujours perméable à l'idée que l'usage de l'anglais pourrait rendre accessoire la maîtrise d'autres langues et la connaissance d'autres cultures. » (DAHLET, 2009 : 175).

II. HISTORIQUE DES RELATIONS FRANCO-BRÉSILIENNES

S'intéresser à l'Histoire, c'est porter son regard sur le passé pour mieux comprendre le présent. Dans la perspective de compréhension de l'enseignement-apprentissage du français au Brésil de cette recherche, nous aborderons dans une approche diachronique et synchronique les relations franco-brésiliennes, apportant ainsi certains éclairages enrichissants sur l'objet étudié.

L'ensemble des informations de cette partie est, sauf mention, issu de BRÉSIL BRÉSILS, site officiel de l'Année du Brésil en France (2010).

II.1. Premiers contacts

II.1.1. Palmier de Gonville

Si les relations franco-brésiliennes sont aujourd'hui particulièrement riches, cela s'explique en partie par leur ancienneté. Les deux pays ont en effet entamé leurs échanges il y a cinq siècles, période durant laquelle ceux-ci n'ont cessé de se développer.

Les Portugais ne se sont pas tout de suite mis à coloniser le Brésil après leur découverte du pays en 1500. Le roi du Portugal D. Manuel (1495-1521) était plutôt tourné vers la quête de richesses dans les Indes. En 1501, une expédition, commandée par Gaspar de Lemos était destinée à découvrir la côte brésilienne. Le besoin de surveiller la côte était la conséquence du nombre croissant de contrebandiers qui exploitaient le bois-brésil. Il s'agissait principalement des Français qui partaient des ports de Bretagne et de la

Normandie. Le premier venu, Binot Paulmier de Gonneville, était parti du port de Honfleur, à bord de *L'Espoir*, arrivant au Brésil à l'embouchure du Rio São Francisco do Sul en 1504. Le capitaine de Gonneville, noble marin normand, descendit au sud de la côte brésilienne, à Santa Catarina. Il vécut là pendant six mois auprès des indiens Carijós, population très pacifique. Il retourne en France avec l'Indien Essomericq, fils du chef de la tribu des Carijos. Cet Indien resta en Normandie où il se maria avec une Française. Son arrière petit-fils, Jean Paulmier de Gonneville, né en 1632, était chapelain de l'église Notre Dame de Lisieux. Il a écrit ses mémoires où il a mentionné avec fierté la « noblesse » de son ascendance brésilienne.

En 1550, lors de fêtes célébrées pour la Cour, cinquante Indiens et deux cent cinquante matelots normands et bretons habitués à la vie primitive du Brésil mirent en scène un spectacle dans lequel ils imitèrent la vie sauvage : ils chassèrent, mangèrent, parlèrent en tupi pour finalement simuler une guerre entre deux villages.

II.1.2. La France antarctique

L'insistance de la présence française le long de la côte brésilienne a déterminé la Couronne portugaise à peupler le Brésil, d'abord par la fixation de nuclei de population et d'organismes administratifs pour gérer la pratique économique. Le roi du Portugal Jean III (1521-1557) décide alors d'établir, entre 1534 et 1536, le système de quatorze capitaineries héréditaires.

Ce nouveau système offrait l'avantage d'organiser la nouvelle colonie en quinze lots de terre, délimités en lignes parallèles horizontales, fixées en fonction des accidents géographiques partant de la côte, s'étendant jusqu'aux limites établies par le Traité de Tordesillas de 1494, et distribués entre douze donataires (*capitães-mores*).

La ville de Rio de Janeiro n'était pas encore fondée quand le vice-amiral de Bretagne Nicolas Durand de Villegagnon débarqua en 1555 pour y établir une colonie huguenote appelée la France antarctique. Celle-ci est à mettre en rapport avec le contexte de la guerre en France entre catholiques et protestants. Il construit le fort Coligny et, en 1556, posa la première pierre du chef-lieu de la France antarctique, Henriville, en hommage au roi Henri II. Le projet dura peu : ces hommes furent chassés en 1557 par les Portugais alors qu'ils étaient déchirés par les mêmes disputes religieuses qu'en Europe où s'entretuaient alors catholiques et protestants.

Deux autres personnages participent à cette colonie : le cordelier André Thevet et le calviniste Jean de Léry. Henriville n'a duré que quatre ans, rasée par Mem de Sá en mars de 1560 avant de prendre d'assaut le fort de Coligny.

La ville de *São Sebastião do Rio de Janeiro* est alors fondée par Estácio de Sá le 1er mars 1565 au pied du Pain de Sucre. À leur retour en France, André Thevet et Jean de Léry vont publier les premiers récits sur le Brésil (après celui de Jean Parmentier en 1531), *Les singularités de la France Antarctique*, en 1558, et *Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil*, en 1578.

Toutefois, le premier document iconographique produit en France sur le Brésil a été celui qu'illustre l'entrée triomphale du roi Henri II à Rouen, où une fête brésilienne avait été organisée avec la participation d'une cinquantaine d'Indiens amenés du Brésil. Le succès a été tel que les Indiens furent présentés aux entrées de Charles IX à Troyes en 1564 et à Bordeaux en 1565. Michel Eyquem de Montaigne connût ces Indiens brésiliens à Rouen ce qui l'inspira pour écrire le chapitre « Des cannibales » dans ses *Essais* de 1580.

II.1.3. La France équinoxiale

L'échec de la France antarctique n'a pas découragé les Français d'entretenir le commerce avec le Brésil, ni d'essayer de s'y installer. À partir des ordres de Catherine de Médicis, d'autres essais d'implantation ont eu lieu, mais n'ont pas abouti : comme celles de Jean de Coligny encore à Rio en 1576, de Jean Noyer à Recife en 1595, ou de Pontel à Cabo Frio en 1599.

La tentative qui paraissait prometteuse a été celle du Maranhão dans le Nordeste en 1594 avec Riffault qui s'est établi sur une île (Ilha Grande) sous l'Équinoxe. Une ligne régulière de navigation commerciale avec la France avait été tracée, ayant pour base le port de Dieppe. Charles des Vaux remplaça Riffault et prit des mesures pour organiser en définitive une vraie colonie.

En 1607, de retour en France, il fait la connaissance de Daniel de la Touche, seigneur de La Ravardière, nommé vice-amiral du Brésil par Henri IV. Après l'assassinat de ce dernier, conscient de l'impossibilité de financer l'expédition sans aide financière des catholiques, La Ravardière s'est allié à François de Razilly. Le roi de France Louis XIII et les Capucins de Rome ont approuvé l'initiative.

Ainsi 1612 voit la fondation de la France équinoxiale tandis que s'organisait l'action des missionnaires capucins dans la région. Toutefois, le roi d'Espagne Felipe III,

lié à la Couronne portugaise, a ordonné l'expulsion des Français établis au Maranhão. Louis XIII n'a pas réagi, car il était en train de négocier avec Madrid son mariage avec Anne d'Autriche et ne souhaitait pas contrarier l'Espagne.

En 1615, La Ravardière a capitulé sans combattre et le fort *São Luis*, construit en hommage au roi de France, est rasé. Néanmoins, le nom de l'emplacement est resté : actuellement, la ville de *São Luis* est la capitale de l'État du Maranhão. Les missionnaires capucins Claude d'Abbeville et Yves d'Évreux publièrent *Histoire de la Mission des pères capucins en l'île de Maragnan et terres circonvoisines* et *Le voyage au nord du Brésil fait en 1613 et 1614*, respectivement imprimés en 1614 et 1615.

Au XVIII^e siècle, les Lumières apportèrent une nouvelle vision du monde : la « science » devient le mot d'ordre, l'époque se tourne vers la connaissance et l'étude. Tels étaient les objectifs de l'expédition de Charles-Marie de la Condamine. Celle-ci « inaugurait » ces nouveaux voyages : parti avec dix scientifiques en Amazonie en 1735, la Condamine y découvrit le caoutchouc et rédigea un rapport où il jugeait les Indiens inférieurs aux Européens.

II.1.4. La prise de Rio de Janeiro

Peu avant, René Duguay-Trouin avait laissé des marques dans l'Histoire du Brésil. Parti de Brest le 3 juin 1711 avec une flotte de dix-sept navires et six milliers d'hommes, le malouin s'empara de la ville de Rio de Janeiro en 1711. Après avoir encerclé et saccagé la ville, l'expédition prit celle-ci en otage avec ses 12 000 habitants. Puis Duguay-Trouin exigea une lourde rançon qu'il obtînt contre la menace de raser la ville. Il quitta la côte brésilienne avec un butin conséquent. Une fois de retour en France, Duguay-Trouin a publié à Paris, en 1712, sa *Relation de la prise du Rio de Janeiro*.

En 1710, Jean-François Du Clerc, capitaine de la marine française, s'embarque du port de La Rochelle avec une escadre de six navires et un équipage d'un millier de marins. Le 11 septembre 1710, il débarque avec ses troupes à Rio. Les Portugais n'eurent pas de difficultés à les vaincre et ils furent expulsés, non sans avoir saccagé la ville. Fait prisonnier, Du Clerc est assassiné dans des circonstances obscures. Louis XIV, en guerre contre les Anglais et les Portugais, désigna le corsaire René Duguay-Trouin pour la revanche.

Les expéditions des corsaires français Du Clerc et Duguay-Trouin à Rio de Janeiro ont été les dernières tentatives d'implantation d'une colonie française au Brésil, exception faite des contentieux liés aux frontières entre le Nord de l'Amazonie et la Guyane française qui ont duré jusqu'au milieu du XIXe siècle.

En effet, la Couronne française n'avait jamais accepté son exclusion de la politique du *mare liberum* stipulée par la bulle papale de 1494.

Par ailleurs, à cette époque, le roi François Ier a contesté cette décision en affirmant que dans le testament d'Adam il n'y avait aucune clause qui puisse empêcher la France de conquérir des nouvelles terres.

Les attaques françaises de 1710 et 1711 étaient surtout motivées par la découverte d'or et de pierres précieuses dans le Minas Gerais. Étant donné sa proximité pour l'acheminement des minéraux précieux vers les ports (via l'*estrada do ouro*) et pour leur exportation vers la métropole, Rio de Janeiro est devenue la capitale du Vice-royaume portugais en 1763.

II.1.5. L'action des corsaires français jusqu'à la fin du XVIIIe siècle

Pendant la période post-révolutionnaire et napoléonienne, les corsaires français n'ont pas cessé de sillonner la côte brésilienne, surtout vers le Sud.

Pendant la guerre de trois semaines, dite « des oranges » en 1801 entre l'Espagne et le Portugal, instiguée par la France à cause des alliances entre les Portugais et les Anglais, les corsaires français ont été chargés de perturber la navigation régionale. Ceux-ci seront ensuite expulsés des mers du Brésil après l'arrivée des Anglais en renfort pour protéger les côtes brésiliennes.

Le résultat de cette guerre, oubliée par la suite, a été bénéfique au Portugal et ultérieurement au Brésil. Elle a permis de conquérir et d'assurer, par le Traité de Badajoz de 1801, l'occupation permanente de la région, dite des Missions orientales de l'Uruguay, située au nord-ouest de l'actuel État du Rio Grande du Sul.

II.1.6. L'occupation de la Guyane française

Après le transfert de la Cour portugaise à Rio de Janeiro, en 1808, le Prince régent Jean voulait mettre en échec Napoléon Bonaparte qui avait envahi le Portugal en 1807.

Les autorités du Pará (Amazonie) reçurent des instructions pour organiser une expédition avec sept cents hommes.

L'amiral anglais Cochrane, qui commandait l'escadre des Antilles, envoya une corvette avec des fusiliers pour faire partie de cette mission. Cette flotte anglo-portugaise a bombardé Cayenne en 1809. Les troupes y ont ensuite débarqué, occupant la ville. Après la chute de Napoléon, le roi Jean VI a rendu la Guyane à Louis XVIII en 1817.

Cette période de huit ans correspondant à l'occupation portugaise à Cayenne a eu des conséquences politiques à Belém après le retour des officiers au Pará. En effet, au chef-lieu de la Guyane prévalait alors une nouvelle atmosphère idéologique car quelques exilés de la Révolution française, dont certains intellectuels qui avaient été proches de Robespierre y vivaient.

II.2. Vers des relations amicales et solides

II.2.1. Au XIXe siècle

Comme de nombreux pays au XIXe siècle, le Brésil a été très marqué par la culture française et c'est à cette époque que les relations franco-brésiliennes prirent leurs racines. La France représentait depuis le milieu du XVIIIe siècle, à travers le rayonnement de ses philosophes, les idéaux des Lumières de l'autre côté de l'Atlantique :

« C'est enfin et surtout la France qui, à partir de la seconde moitié du XIXème siècle, va exercer sur l'ensemble du continent ibéro américain un impact que l'on a souvent de la peine à imaginer de ce côté-ci de l'Atlantique. La France exporte tout : des architectes, des urbanistes, des hygiénistes, des physiologistes, des botanistes, des obélisques, des coupes, des colonnes Morris, des rampes en fer forgé, des bonnes sœurs et des putains. Sa réputation est d'avoir des femmes légères, mais surtout d'être le pays le plus raffiné et le plus civilisé du monde. Élegance, parfum, haute couture, charme, subtilité, tout cela, c'est nous. » (LAPLANTINE, 1994 : 128 cité dans VILELA BRANDÃO, 2010 : 204).

Après le décret de 1808 du Prince régent Jean qui autorise l'ouverture des ports brésiliens à toutes les nations, les voyages amicaux deviennent plus fréquents et nombreux. Les scientifiques et artistes français s'y rendent en grand nombre. Le Brésil avait précédemment accueilli, au XVIIIe siècle, quelques scientifiques français comme Charles-Marie de la Condamine, astronome de l'Académie royale des sciences qui effectua la descente de l'Amazone entre 1743 et 1744. La Condamine publia *La Relation abrégée d'un voyage fait dans l'intérieur de l'Amérique méridionale, depuis la côte de la mer du Sud jusqu'aux côtes du Brésil*.

De nombreuses missions françaises dites « civilisatrices » se sont effectuées

durant la première moitié du XIX^e siècle.

Le roi portugais D. João VI établit sa résidence à Rio de Janeiro après avoir fui avec toute sa cour les invasions napoléoniennes. En 1816, il fit venir une expédition d'artistes français pour y fonder la première École des Beaux-Arts brésilienne sur le modèle de celle de Paris. Celle-ci a été fondée à Rio de Janeiro en 1826. Les principaux artistes qui y en faisaient partie étaient Auguste-Henri-Victor Grandjean de Montigny pour l'architecture, Jean-Baptiste Debret pour la peinture et Zéphérin Ferrez pour la sculpture. L'apport de ces artistes se révéla conséquent pour les arts au Brésil. Le peintre Jean-Baptiste Debret fit un véritable portrait de la société brésilienne de l'époque. À son retour en France en 1831 le peintre publie en trois volumes *Voyage pittoresque et historique au Brésil* entre 1834 et 1839. Ces albums, très riches en iconographie, fournissent de précieux renseignements sur les mœurs de la société brésilienne de l'époque, constituant une référence de base pour l'étude de la sociologie historique du Brésil au début de la période impériale.

Des savants, des marins, des économistes, explorent le Brésil, étudient sa faune, sa flore, sa géologie, son commerce (MARTINIÈRE, 1982). Le naturaliste Auguste de Saint-Hilaire arrive la même année que la mission artistique. Il séjourne au Brésil pendant six ans, voyage dans plusieurs provinces et réalise la classification de centaines d'oiseaux, de milliers d'insectes et de plantes. Après son retour en France, devenu professeur au Muséum d'histoire naturelle, il publie entre autres ouvrages *Flora Brasiliae Meridionalis*. Ferdinand Denis, considéré comme le premier « brésilianiste » français, séjourne au Brésil entre 1816 et 1819. Il publie, entre autres ouvrages sur le Brésil, *Scènes de la nature sous les tropiques* en 1824, et *Résumé de l'histoire littéraire du Brésil* en 1826. Ce dernier a été traduit en portugais en 1835 et adopté par des écoles de l'Empire du Brésil ; il a eu une importance pédagogique primordiale pour la jeune génération des écrivains romantiques brésiliens.

Un ingénieur français crée la première école des mines dans le Minas Gerais (MARTINIÈRE, 1982). Vers 1850, les sœurs de la Charité, appelées par l'empereur, fondent des hôpitaux, créent des collèges pour l'éducation des jeunes filles de l'aristocratie et de la bourgeoisie. D'autres congrégations les suivent pour travailler à l'instruction de la jeunesse des deux sexes, qui reçoit ainsi, dès l'enfance, une empreinte française (idem).

De l'autre côté de l'Atlantique, le Brésil fascine avec son aspect de pays lointain et

mystérieux ainsi qu'on peut l'observer chez certains auteurs. Réciproquement, on parlait couramment le français à la Cour de Rio de Janeiro, d'où son omniprésence dans les classes aisées et intellectuelles jusqu'aux années cinquante (DE MORI, 2005 : 231).

Après l'Indépendance, l'Empereur du Brésil, Pierre 1er, envoie le Major Schaeffer pour une mission secrète en France. L'objectif est de chercher au sein de la franc-maçonnerie française et de la Rose-croix allemande, des intellectuels et artistes pour la formation de la nouvelle élite brésilienne.

Edgar Quinet et Pierre-Joseph Pezerat avaient été pressentis. Pezerat quitte la France en 1825 pour devenir l'architecte particulier de l'Empereur. Il conçoit à Rio l'édifice de l'Académie impériale militaire et le Palais impérial. Par ailleurs, le peintre Eugène-Marie de La Michellerie, arrivé peu après, conçoit avec Pezerat, le dessin de l'Ordre de la Rose.

Le passage du XIXe au XXe siècle fut marqué par la Belle Époque. La société aristocratique brésilienne tenait à se montrer francisée. Symbole de bon goût pour la jeune nation, le style de vie français est adopté. On parlait alors français dans les rues de Rio de Janeiro et jusqu'à Belém et Manaus, en Amazonie où le boom du caoutchouc qui enrichit la région permit aux dames de s'habiller à la mode de Paris et aux familles d'envoyer leurs enfants y étudier.

À partir de 1870, le Brésil indépendant entame un questionnement sur les « bases ethniques de la nation brésilienne » et fait alors appel aux idéologues français du racisme scientifique Vacher de Lapouge, Renan, Gobineau, pour leur analyse du métissage. (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 5).

L'œuvre d'Auguste Comte a eu une influence très importante au Brésil en tant que base pour la sociologie brésilienne et pour la construction du modèle politique et social brésilien : la devise nationale du pays « *Ordem e Progresso* » (« Ordre et Progrès ») est un « pur héritage du positivisme comtien » (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 5). La révolution de 1889 d'où sortit le régime actuel du Brésil a été faite par des adeptes du positivisme.

D'autres courants de pensée français comme l'Église Positiviste ou le spiritisme d'Alain Kardec connurent une influence qu'ils n'eurent pas en France et sont encore vivaces aujourd'hui au Brésil (idem).

Certaines grandes transformations politiques brésiennes du XIXe siècle ont pris pour modèle le « référent républicain français » : l'indépendance en 1822, l'abolition de l'esclavage en 1888, la proclamation de la République en 1889, la séparation de l'Église et

de l'État en 1890 (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 5 ; MELLO, 2006). Au XIXe siècle le 14 juillet anniversaire de la Révolution française était au Brésil fête nationale, fête de la liberté (MARTINIÈRE, 1982).

Après la chute de l'Empire en 1889, l'action directe des Français (intellectuels, scientifiques, professeurs) par des voyages au Brésil ne s'est plus renouvelée : les bases essentielles de l'instruction scientifique et littéraire étaient toujours françaises mais les Brésiliens venaient perfectionner leurs études en France (MARTINIÈRE, 1982).

Le XIXe siècle et le début du XXe siècle est une période d'intense consommation de la production littéraire et scientifique française au Brésil : la France est le premier ou deuxième pays de provenance des ouvrages importés. A la fin du XIXe siècle il y a, résultat d'une « offensive culturelle généralisée », une très forte demande de la part des « élites » pour renouer avec la France (MARTINIÈRE, 1982). L'exportation d'idée est devenue l'un des moyens prioritaires permettant à la France de combattre l'influence prédominante anglaise, maîtresse commerciale et financière de l'Amérique Latine indépendante (idem). Le pays contribue à la production livresque brésilienne par l'impression d'ouvrages brésiliens sur ses terres. La langue de Molière est alors « la langue officielle de la culture savante, si bien qu'il était très commun et de bon ton de publier des ouvrages et des articles brésiliens en français, même dans les quotidiens. » (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 5 ; VEILLARD, 2003).

II.2.2. Au XXe siècle

Au tout début du XXe siècle, alors que le Brésil venait d'être une République, les intellectuels se jetaient sur la culture française (MARTINIÈRE, 1982).

Dans la première moitié du XXe siècle, Rio de Janeiro, toujours siège du pouvoir, se transforme. La ville adopte un plan urbanistique inspiré des boulevards parisiens et devient un microscope de Paris (VILELA BRANDÃO, 2010 : 204). L'*Avenida Central* est créée et va être le symbole de la Belle Époque au Brésil. Tous les équipements sont conçus sur le modèle français, les panneaux des magasins sont écrits en langue française (DU ROY, 2005). Les terrasses de café imitent celles de Paris. L'opéra de Rio, inauguré en 1909, est similaire à celui de Garnier. Le maire fait importer des moineaux français...(idem). Le projet monumental du Christ Rédempteur sur le Corcovado, inauguré en 1931, a été confié au sculpteur français Paul Landowski.

La présence de Le Corbusier à Rio entre 1928 et 1936 a été décisive pour

son influence sur l'architecte Oscar Niemeyer, comme l'illustre l'édifice de l'ancien Ministère de l'Éducation et de la Santé (actuellement siège régional du Ministère de la Culture), conçu à la même époque.

Au début du vingtième siècle deux figures clés de la pensée française du dix-neuvième siècle séjournent à Rio de Janeiro : Anatole France et Paul Adam (VILELA BRANDÃO, 2001 : 204). Le scepticisme d'Anatole France fait alors un tabac dans les milieux littéraires d'Amérique du Sud (idem). Le penseur français séjourne au Brésil pour une série de conférences (ibidem).

L'influence des avant-gardistes français se fait sentir sur les artistes modernistes brésiliens et réciproquement : le musicien Darius Milhaud, secrétaire de Paul Claudel à la légation de France de Rio en 1919, rencontre dans ce contexte le compositeur Ernesto Nazareth, grand génie du chôro-maxixe.

L'œuvre de Milhaud, à son retour en France va être essentiellement marquée par la musique folklorique brésilienne. L'écrivain Blaise Cendrars, reconnaîtra le Brésil comme sa seconde patrie. Il écrira : « c'est à Rio que j'ai appris à me méfier de la logique. Vivre est un acte magique » et désormais diverses de ses œuvres auront trait au Brésil, comme *Une nuit dans la forêt*, écrit en 1929, entre autres.

Des Brésiliens à Paris ont participé à l'essor du progrès technique du XXe siècle, notamment à l'invention de l'aviation dont la paternité est encore très controversée. Alberto Santos-Dumont, ingénieur et aéronaute brésilien, séjourne à Paris entre 1897 et 1910. Il contourne la tour Eiffel dans un dirigeable conçu par lui-même. À partir de 1906, il perfectionne des avions et bat le premier record du monde avec un vol de 220 mètres d'une durée de 21 secondes. Son plus célèbre avion était le « 14 bis ».

En dehors des échanges culturels individuels et volontaires, il convient de signaler les échanges coordonnés par le Ministère français des Affaires étrangères. En effet, en 1883, la France organise son action culturelle à partir de la création de l'Alliance française.

En 1910 est créé le Bureau des écoles et des œuvres françaises à l'étranger, et ensuite, en 1920, apparaît le Service des Œuvres Françaises à l'Étranger (S.O.F.E.) au sein même du Ministère des Affaires étrangères. La politique était claire : les « propagandistes » devaient s'infiltrer auprès des grandes personnalités du monde intellectuel. Il s'agissait d'une cohorte de professeurs détachés dans les universités étrangères et la participation du Ministère se faisait de manière secrète. Georges Dumas

et Paul Rivet vont y jouer un rôle important.

Cette politique s'articulait à une méthode : « Rechercher toujours [...] quand cela est possible, la participation positive et même la contribution financière des pays intéressés ». À cette occasion, est signé l'accord entre la France et le Brésil de Convention littéraire, scientifique et artistique.

L'emprise sur les élites étrangères était alors fondamentale pour rendre opérationnelle la politique culturelle française, centrée sur la création d'un groupe national francophile. Le commerce avec le Brésil était pour une grande part sous la dépendance de la culture que la France propageait, depuis le commerce des livres, en passant par les arts décoratifs, les bijoux, jusqu'à la mode. Quelques intellectuels s'écarteront de la politique officielle de Georges Dumas, comme l'ethnologue Claude Lévi-Strauss. Celui-ci va fonder, avec le sociologue Roger Bastide et l'historien Fernand Braudel entre autres, l'Université de São Paulo en 1934-35, actuellement la plus grande de l'Amérique Latine. Cette fondation fut sans aucun doute la plus importante des « missions françaises » au Brésil . Des chercheurs célèbres comme Claude Lévi-Strauss, Roger Bastide, Pierre Monbeig y laissèrent des traces profondes et formèrent la pensée humaniste des « tropiques » à travers une génération prestigieuse de chercheurs brésiliens. Ces professeurs français, comme Pierre Verger après-guerre, contribuèrent ainsi à l'institutionnalisation des sciences sociales au Brésil avec Florestan Fernandes, Antônio Cândido.

Dans la chimie ethnique brésilienne, l'immigration française a une part discrète. Pourtant, l'historien et homme politique Gabriel Hanoteaux, président du comité France-Amérique, pouvait écrire en 1911 :

« La part faite à la France dans la création du génie brésilien ne saurait être exagérée. Les noms que relève M. d'Anthouard, dans toutes les branches de la haute culture, la réputation des maisons fondées par les colons français, l'appoint de notre éducation directe et, par-dessus tout, l'influence de la conception française sur la création de l'idéal brésilien, ce sont là des faits significatifs et qui s'imposent. » » (CARELLI, 1993 : 142).

Plus tard, le Brésil reçut Albert Camus et Jean-Paul Sartre, montrant ainsi la vivacité de la pensée française chez les Brésiliens. En 1959, à Brasília, André Malraux, ministre de la Culture de Charles de Gaulle, prononça ces mots :

« Nous ne savons pas ressusciter les corps, mais nous commençons à savoir ressusciter les rêves, et ce que vous propose aujourd'hui la France, c'est que la culture soit, pour tous, la résurrection de la noblesse du monde ». (CORRÊA, 2005).

L'influence de la France au Brésil, malgré la prédominance culturelle Nord-

américaine après la Guerre, a continué à travers la fascination des Brésiliens pour ses manifestations artistiques et idéologiques qui se confondent avec les expressions internationales et mondialisées.

Par exemple, le mouvement des étudiants en mai 1968 à Paris a suscité des répercussions à Rio de Janeiro, comme le mouvement culturel *Tropicália* de Caetano Veloso et Gilberto Gil, né du climat contestataire.

Le miroir se retourne : la révolution musicale de la *Bossa Nova* de João Gilberto, l'architecture de Brasília d'Oscar Niemeyer, le mouvement cinématographique « *Cinema Novo* » de Glauber Rocha et les œuvres d'arts plastiques d'Hélio Oiticica inspirent les créations artistiques françaises des années 1960-1970. Les échanges universitaires et institutionnels se multiplient sans précédent, comme les accords CNRS-CNPq, en 1975, et CAPES-COFECUB, en 1978.

Depuis lors, des milliers d'académiciens brésiliens et français sont réciproquement invités chaque année. Une Commission générale franco-brésilienne destinée à coordonner les divers aspects des relations bilatérales est créée par l'accord-cadre de 1996.

Les rapports franco-brésiliens, qu'ils soient économiques, politiques, et culturels, sont plus que jamais d'actualité.

En 2005, s'est tenu, dans toute la France, l'année du Brésil, coordonnée par l'Association française d'action artistique, en accord avec les ministères des affaires étrangères et de la Culture des deux gouvernements.

Un Comité mixte d'Organisation franco-brésilien a été désigné pour le pilotage des commissariats français et brésiliens.

La thématique dominante de l'événement a porté sur le développement durable et la rencontre des cultures, avec une forte composante sociale, au moment où le débat sur la diversité culturelle de la France était à l'ordre du jour.

Le thème de la multiplicité des ethnies au Brésil, avec ses cultures qui se nourrissent les unes des autres, formant un ensemble riche et original, légitime la place du Brésil comme invité d'honneur par la France. Cette saison culturelle a resserré les anciens liens d'amitié et de paix entre les deux États.

II.3. Durant la dictature

Lors de la dictature brésilienne subie par le Brésil de 1964 à 1985, l'influence

française fut alors moins ostentatoire et se restreignit à la culture et aux beaux-arts, mais elle demeura tout aussi structurelle (modèles d'institutions politiques). L'option française apparaissait à ce moment comme une résistance au régime autoritaire et fut choisie pour contrebalancer l'influence états-unienne prépondérante à différents niveaux depuis 1942 (MELLO, 2006 : 116). Les jeunes étudiants choisissent d'apprendre le français, d'aller voir des films français comme une alternative, le français est perçu comme un espace de résistance (idem). La bibliothèque de la Maison de France à Rio de Janeiro constituait pendant cette période un lieu de rencontres, d'échanges, de débats qui n'étaient pas permis ailleurs (ibidem). Le Brésil entra dans la guerre aux côtés des alliés.

Pendant la dictature, la France, et notamment Paris, fut un refuge privilégié par l'élite politique, intellectuelle et artistique en exil : Chico Buarque, Fernando Henrique Cardoso, Celso Furtado, Niemeyer, ce qui a généré une proximité intellectuelle forte (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 5).

III. LES RELATIONS POLITIQUES ET ÉCONOMIQUES

III.1. L'héritage politique français

Les « idées françaises » connurent une grande importance au Brésil au XVIII^e siècle lorsque celui-ci préparait son indépendance (MELLO, 2006 : 114). Les membres de l'*Inconfidência Mineira*, le mouvement pour l'émancipation du pays le plus connu, lisaient les auteurs français des Lumières interdits par la Métropole portugaise (idem). Quelques années plus tard, les membres du groupe qui se réunissait dans la *Société Littéraire de Rio* lisaient des livres français et affirmaient que « les lois par lesquelles la Nation française est gouvernée sont justes et ce qui est pratiquée dans cette nation-là devrait être pratiqué dans ce Continent-ci » (*Devassa Ordenada do vice-rei Conde de Rezende*, 1794, apud Perrone-Moysés, 2002 cité dans MELLO, 2006 : 114). Ils rappelaient que « les Français devraient venir pour conquérir cette ville » (idem).

Les transferts culturels vers le Brésil se sont opérés dans le champs politique par la diffusion des œuvres de Victor Hugo ou d'Auguste Comte, et par l'action de médiateurs privilégiés dans les domaines des arts et des sciences humaines (Le Corbusier, Lévi-Strauss, Braudel...).

Depuis 1970, le Brésil est le lieu de réformes de l'État et des institutions publiques et de mise en place de politiques de développement négociées sur la sphère

internationale avec notamment la C.E.P.A.L.C., Commission Économique (des Nations Unies) Pour (le Développement de) l'Amérique Latine et des Caraïbes. La France joue un rôle dans ces échanges internationaux sur le développement par l'intermédiaire des hommes politiques brésiliens qu'elle a formé et en abritant des débats qui ne pourraient avoir lieu sur le territoire brésilien. On peut par exemple citer Celso Furtado qui a effectué son doctorat à Paris en 1948 et qui créa en 1959 la S.U.D.E.N.E. (Surintendance pour le Développement du Nord-Ouest) et la création des Banques de Développement (B.N.D.E.S.), des banques régionales, de la *Caixa Economica Federal* sur le modèle de la Caisse des dépôts.

Depuis 1985, la plupart des exilés sont revenus au Brésil où ils ont été réhabilités, occupant rapidement des positions de pouvoir. Ils inspirèrent, après leur séjour en France, une réorientation politique et nombres de réformes institutionnelles.

« Bien que le Brésil soit un État fédéral, le régime politique français a constitué un modèle démocratique, en particulier pour ce qui touche à l'esprit des lois, l'équilibre des pouvoirs, l'économie mixte, l'État régulateur, et l'insertion du Brésil dans le contexte mondial (Accords de non-prolifération, Protocole de Kyoto plus récemment) » (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 6).

On peut donner comme exemples de modèles politico-institutionnels français l'intervention de Badinter dans la rédaction de la nouvelle constitution brésilienne en 1985 ; le modèle de réglementation sur la propriété intellectuelle ; l'agence du Cinéma, qui est calquée sur le C.N.C. ; la loi brésilienne sur l'eau qui a introduit les Agences de bassin et le principe pollueur-payeur ; la loi sur l'innovation et la création de l'Agence spatiale civile. Plus récemment, c'est autour de la construction des unions économiques régionales, que la France et l'Europe constituèrent un interlocuteur et un modèle privilégié (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 6).

III.2. Les relations politiques actuelles

Les informations de cette partie sont -sauf mention- issues du site de l'AMBASSADE DE FRANCE AU BRÉSIL (2010-a)

Les liens étroits d'amitié entre le Brésil et la France reposent sur des valeurs que les deux pays partagent : promotion des principes démocratiques et des Droits de l'Homme, renforcement du droit international et du multilatéralisme, promotion du développement et respect de la justice sociale, défense de la paix et de la sécurité, attachement à la non prolifération des armes de destruction massive et au désarmement,

protection de l'environnement et de la diversité culturelle.

Depuis plusieurs années, la France développe un partenariat stratégique avec le Brésil reposant sur :

- un dialogue politique approfondi,
- une coopération très riche en matière culturelle, scientifique et technique,
- la présence des grandes entreprises françaises dans des secteurs-clés de l'économie brésilienne.

Trois visites présidentielles, en 2005 et 2006 et 2008, ont témoigné du renforcement de ces relations.

Aujourd'hui, les liens politiques cherchent à se resserrer sur des questions moins centrées sur l'État, mais sur les mouvements sociaux et l'économie solidaire (tiers secteur) comme l'ont montré le Forum social de Porto Alegre où 6 ministres français et plusieurs centaines de Français représentant des O.N.G.s, des courants politiques, des associations, etc... étaient présents. La France et le Brésil partagent les mêmes interrogations sur une mondialisation solidaire, une réflexion sur la préservation d'un modèle national, alors que le Brésil est un pays encore centré sur lui-même, ayant ouvert ses frontières au marché il y a seulement 20 ans (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 6).

Les relations franco-brésiliennes sont dynamiques, les deux États s'unissent pour réfléchir ensemble à la réponse à apporter aux grands défis du monde contemporain. La France a reconnu le Brésil comme son partenaire privilégié en Amérique du sud et comme acteur global dans les affaires mondiales (direction du G20, rôle à l'O.M.C. et à l'O.N.U., action en faveur des financements innovants pour le développement). Les deux États ont lancé officiellement le programme UNITAID (facilité internationale d'achat de médicaments) en septembre 2006. Le Brésil se rapproche des positions françaises, visant à transformer le P.N.U.E. (Programme des Nations Unies pour l'Environnement) en O.N.U.E. (Organisation des Nations Unies pour l'Environnement) et continue à soutenir l'association de la France à l'Organisation du Traité de Coopération sur l'Amazonie (O.T.C.A.). La France soutient, pour sa part, l'ambition brésilienne d'accéder à un siège permanent au Conseil de sécurité et souhaite inclure le Brésil dans un G8 élargi aux grands émergents (« G13 »).

Depuis 1995, cette volonté d'établir un « nouveau partenariat » politique avec le Brésil s'est traduite par des visites régulières au plus haut niveau : visite d'État du Président Cardoso (mai 96), visite au Brésil du Président Chirac (mars 97) ; rencontre des deux Présidents en Guyane (novembre 97) et au Sommet de Rio (juin 1999) ; visite officielle du Premier ministre en avril 2001 ; visite du Président Cardoso à Paris en octobre 2001 ; visite en France du Président Lula da Silva (janvier 2003) ; entretiens entre les Présidents Chirac et Lula en marge des 58ème et 59ème Assemblées générales des Nations Unies (New-York, septembre 2003 et 2004) et du Sommet de Guadalajara (mai 2004), entretiens fréquents entre les ministres des affaires étrangères et visite de M. de Villepin à Brasília le 4 février 2004, entretien entre M. Barnier et son homologue, M. Amorim, le 22 octobre 2004 ; visite en France du président Lula da Silva du 12 au 15 juillet 2005. L'Année du Brésil, dont la visite du président Lula a constitué le point d'orgue, a permis d'accroître encore les contacts au niveau ministériel. En décembre 2007, le Premier ministre François Fillon a rencontré le Président Lula à Buenos Aires. En janvier 2008, le ministre de la Défense Nelson Jobim a été reçu par le Président de la République. Le 12 février 2008, le Président Sarkozy a accueilli le Président Lula à Saint Georges de l'Oyapock, sur la frontière commune, où un plan d'action ambitieux a été lancé pour développer le partenariat stratégique entre la France et le Brésil dans ses dimensions transfrontalière, bilatérale et internationale.

Lors de la visite du Président Sarkozy à Rio de Janeiro les 22 et 23 décembre 2008, dans le cadre notamment de la présidence française de l'Union européenne, un véritable partenariat stratégique a été adopté qui prévoit un renforcement de la coopération économique et commerciale ainsi que du dialogue politique sur les questions de gouvernance internationale. Plusieurs domaines sont ainsi concernés : développement durable, éducation défense, espace, énergie nucléaire, questions migratoires, coopération transfrontalière et en pays tiers.

Suite au succès en 2005 de « Brésil, Brésils, une année du Brésil en France », ce fut au tour du Brésil d'accueillir la France. Du 21 avril au 15 novembre 2009, un ensemble d'événements furent proposés sur le territoire brésilien mêlant culture, sciences, économie et sport, impliquant aussi bien les institutions que la société civile. L'année a pour objectif principal de renforcer le dialogue entre les sociétés française et brésilienne pour accompagner le partenariat stratégique signé par les deux Présidents de la République le

23 décembre.

La récente visite d'État du président Sarkozy à l'occasion de la fête nationale brésilienne, le 7 septembre 2009, a été couronnée de succès. Cette rencontre du président avec son homologue brésilien a été la cinquième en huit mois. Elle marque une nouvelle étape, après une séquence des plus fournies, dans une relation politique faite pour durer, et a permis de renforcer et d'élargir le partenariat stratégique. La relation franco-brésilienne sera certainement amenée à se densifier encore au fil des grandes échéances mondiales et du rythme du travail en commun réalisé dans le cadre d'un riche dialogue politique.

Le M.A.E. présente le partenariat franco-brésilien comme étant à la fois global, fondé sur la réciprocité et équilibré dans ses différents volets. La France entend penser avec le Brésil les réformes de la gouvernance mondiale et des institutions financières internationales et préparer de concert les grandes échéances de l'agenda international. C'est dans cette perspective que les présidents Sarkozy et Lula ont publié une tribune commune dans la presse internationale à la veille du Sommet de l'Aquila, proposant une « Alliance pour le changement ». Lors du sommet de la F.A.O. (Organisation des Nations unies pour l'alimentation et l'agriculture) le 19 novembre dernier, le Brésil et la France se sont également exprimés d'une même voix en promouvant un texte conjoint en faveur d'une réforme du système de gouvernance de la sécurité alimentaire. Dans le domaine stratégique des questions climatique et environnementale, la création d'un groupe de travail conjoint a permis d'aboutir à une position concertée à la conférence de Copenhague, promue par les deux présidents eux-mêmes lors du Sommet des États amazoniens de Manaus puis au Sommet du Commonwealth à Trinité-et-Tobago, et reprise par le Groupe de haut niveau sur le commerce et l'investissement (créé en septembre 2009). Le Brésil et la France sont ainsi engagés dans une démarche qui tente de dépasser les oppositions Nord-Sud traditionnelles. En outre, avec ce partenariat stratégique, la France s'engage à accompagner le Brésil dans son ambition à devenir un acteur global sur la scène internationale, et à en assumer les droits et les responsabilités. Elle entend donc l'aider dans cette perspective à se doter, grâce à d'importants transferts de technologie, des instruments qui fondent une grande puissance mondiale dans les domaines militaire, spatial, énergétique et technologique. Le spectre du partenariat, même s'il ne prétend pas à l'universalité, est particulièrement étendu et concerne des domaines aussi variés que la biodiversité et le développement durable amazoniens, les transports

durables et la croissance verte, la formation professionnelle, les relations transfrontalières autour des régions Guyane et Amapá, l'aide au développement en pays-tiers, les questions migratoires, des projets de coopération en commun en Afrique...(cf. IV.).

Ces riches relations n'empêchent pas cependant l'existence de certains conflits, notamment en matière de politique internationale, sur les sujets liés à l'agriculture au sein de l'O.M.C., d'une part, mais également dans le domaine de la défense des droits de l'Homme dans les enceintes internationales, où le Brésil fait parfois montre d'une attitude ambiguë à l'égard de certains dirigeants controversés (Soudan, Corée du Nord...). Sa relative ouverture vis-à-vis de l'Iran (visite à venir de Lula à Téhéran après celle d'Ahmadinejad à Brasília) pourrait aussi s'avérer problématique face aux positions de fermeté défendues par la France et l'Union européenne.

III.3. Les échanges économiques

BRÉSIL

FRANCE

Exportations vers le partenaire

3,52 mds EUR

4,0 mds EUR

Pour la France, les échanges avec le Brésil se sont soldés, en 2008, par un déficit de 448 millions d'Euros (35^{ème} rang de nos déficits extérieurs).

Principales exportations vers le partenaire

- Huiles brutes et tourteaux (22,4 %)

- Aéronautique (26,6 %)

- Minerai de fer (18,7 %)

- Equipements pour automobiles (9,3 %)

- Pâte à papier (4,7 %)

- Préparations pharmaceutiques (4,8 %)

- Produits du sciage (3,9 %)

- Produits pharmaceutiques de base (3,5 %)

- Minerais de Métaux non ferreux (3,6%)

- Autres machines spécialisées (3,2 %)

Rang du partenaire

- Le Brésil est le 21^{ème} client de la France et son 22^{ème} fournisseur.

- La France est le 13^{ème} client du Brésil et son 8^{ème} fournisseur.

- Le Brésil représente 35,8 % de nos échanges avec l'Amérique latine, loin devant le Mexique (14,3 %) et le Chili (11,4 %).

(M.A.E., 2009 : 9)

Sources : Douanes françaises 2009.

Le Brésil est le premier partenaire commercial en Amérique latine et le 3^e partenaire de la France hors OCDE, derrière la Chine, la Russie et l'Algérie. La France est le 8^e fournisseur du Brésil, avec 2,7% de part de marché, contre 6,9% pour l'Allemagne et 14,8% pour les États-Unis. La France achète traditionnellement au Brésil des biens intermédiaires (43,8% du total), notamment du minerai de fer (18,7%) et des produits agroalimentaires (39,8%), en particulier des huiles brutes et des tourteaux de soja (22,4%). Elle exporte vers le Brésil des biens d'équipements (46% du total), notamment des avions (27%) et des automobiles (9,3%), ainsi que des préparations pharmaceutiques

(4,8%).

- Exportations de la France vers le Brésil en 2008 : 3,5 Mds d'euros ;
- Importations en provenance du Brésil en 2007 : 4,0 Mds d'euros ;
- Solde : moins 448 millions d'euros (taux de couverture 89%).

Les relations commerciales entre la France et le Brésil ont progressé ces dernières années. Les grandes entreprises françaises poursuivent leur développement dans ce pays (PRADO, 2006 : 107) (35 entreprises du CAC 40 y sont implantées). Plus de 400 entreprises françaises, dont d'importantes multinationales (Carrefour, L'Oréal, Saint Gobain, Alcatel, Renault, Peugeot, Michelin, Accor, Sodexho...) emploient plus de 400 000 personnes.

Les échanges économiques franco-brésiliens sont appuyés par la Mission économique de Brasília (AMBASSADE DE FRANCE AU BRÉSIL, 2010-a). Ce service rattaché à la Direction Générale du Trésor et de la Politique Économique – D.G.T.P.E. du Ministère de l'Économie, des Finances et de l'Emploi au sein de l'Ambassade de France au Brésil fait partie du réseau public d'appui au développement international des entreprises françaises (idem).

En matière d'investissements directs, la France était en 2005 (dernières données disponibles) le 5ème partenaire du Brésil en termes de stocks (environ 12 milliards USD), avec une part de marché proche de 7,5%. Sur l'année 2008, les entrées d'Investissements Directs à l'Étranger (I.D.E.) français ont atteint 2,9 milliards d'euros soit une progression de 134% par rapport à 2007. Ces investissements ont été principalement réalisés dans les secteurs bancaire, de l'automobile, des services financiers et de l'acier.

Les informations ci-dessus sont issues du site de l'AMBASSADE DE FRANCE AU BRÉSIL (2010-a).

On peut voir là combien les échanges économiques entre les deux pays sont importants. Ceux-ci laissent augurer de certains besoins linguistiques dans le secteur de l'import-export et dans les entreprises brésiliennes ayant un partenariat avec des entreprises françaises ou bi-nationales (PRADO, 2006 : 107).

Organisé avec le sommet U.E.-Brésil du 22 décembre, dernier sommet de la présidence française du Conseil de l'Union européenne, le sommet France-Brésil du 23 décembre 2008 à Rio a permis la signature d'un plan d'action ambitieux dans le cadre du partenariat stratégique. Face à ce pays, grande puissance en devenir, la France a fait le

pari d'une relation donnant-donnant en s'engageant dans d'importants transferts de technologie afin de permettre au Brésil d'acquérir les instruments de sa souveraineté :

- dans le domaine militaire, avec la vente de quatre sous-marins Scorpène, le développement de la partie non-nucléaire d'un futur sous-marin nucléaire d'attaque brésilien et d'une base de sous-marins ainsi qu'un important contrat portant sur les hélicoptères ;
- dans le domaine spatial et, à terme, dans le nucléaire civil.

Depuis le Sommet du 23 décembre, les relations franco-brésiliennes ont donc pris une consistance exceptionnelle, marquée par un dialogue politique renforcé pour la préparation du G20 de Londres et du G8/G14 de L'Aquila (avant lequel les présidents Sarkozy et Lula ont publié une tribune commune dans la presse internationale) et dans la perspective du sommet du G20 de Pittsburgh en septembre 2009 et de la conférence de Copenhague en novembre 2009. À cet égard, les accords relatifs à la coopération sur le développement durable du biome amazonien et la création du Centre franco-brésilien de la biodiversité amazonienne positionnent la France aux côtés des Brésiliens dans le domaine stratégique des questions climatiques. Cette initiative a été confirmée par la création d'un groupe de travail conjoint qui a permis d'aboutir à une position concertée à Copenhague. La coopération intègre également un important volet transfrontalier (la dernière commission mixte transfrontalière s'est réunie à Macapá les 13 et 14 août 2009), assuré notamment par les accords entourant la construction du pont sur l'Oyapock, fleuve frontalier de la Guyane. Enfin, un accord de coopération en matière d'enseignement professionnel favorise l'insertion des jeunes des deux pays.

Par ailleurs, l'Année de la France, lancée au Brésil à cette occasion et inaugurée par les deux ministres de la Culture le 21 avril 2009 à Rio de Janeiro, a permis à son tour d'intensifier les échanges et de présenter aux Brésiliens tout le spectre de la coopération franco-brésilienne : culture, mais aussi économie, science, technologie, débat d'idées, environnement, sport... L'événement a présenté une France moderne, ouverte sur le monde, à la société diverse.

IV. LA COOPÉRATION FRANCO-BRÉSILIENNE

La coopération franco-brésilienne est un élément fondamental du contexte de l'enseignement-apprentissage du français. Pour mieux comprendre la coopération pour le français, la façon dont les acteurs institutionnels peuvent travailler à intégrer cette langue dans le contexte brésilien, il est important de s'intéresser aux relations, échanges franco-brésiliens dans leur ensemble et plus particulièrement à la coopération. Celle-ci investit des terrains variés. Nous aborderons ainsi diverses formes « connexes » à la coopération pour le français que sont la coopération éducative, universitaire, scientifique et technique, culturelle.

Le Brésil est le premier partenaire de la France en Amérique latine sur le plan de la coopération culturelle, scientifique et technique. Les deux États ont signé leur premier accord de coopération en 1948 et l'accord de coopération scientifique et technique date de 1967 (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 9). En 2008, les crédits d'intervention destinés au Brésil se sont élevés à 3,9 millions d'euros (hors établissements scolaires) (M.A.E., 2010).

IV.1. La coopération éducative et universitaire

La coopération éducative avec la France est la plus ancienne du Brésil, la coopération universitaire s'est mise en place de 1907 à 1914 (MARTINIÈRE, 1982). Celle-ci commença officiellement en 1948 avec la signature de l'accord culturel bilatéral mais elle avait déjà pris effet dans les années 1930 lorsque des universités ont été fondées par des Français. L'Université de São Paulo (U.S.P.) fut créée en 1934 par un groupe de professeurs français renommés comme Fernand Braudel et Claude Lévi-Strauss qui vinrent enseigner dans la nouvelle institution (PEREIRA, 2009 : 108). La contribution de ces professeurs fut décisive pour la modernisation des sciences sociales au Brésil et donna un poids scientifique à la langue française (idem).

Cette tradition s'est perpétuée : on estimait en 2002 à 800 le nombre de missions de professeurs par an dans les deux sens : missions d'enseignement, recherches conjointes, formation de haut niveau, mises au point de départements nouveaux (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 11). En 2008 on dénombre 583 accords universitaires qui ont effectivement donné lieu à des échanges d'étudiants (VALENTIN, 2009 : 27).

Les informations ci-dessous sont issues du rapport de Michel DOUCIN et Norbert ENGEL (2002).

La coopération éducative franco-brésilienne doit répondre à la nécessité de pouvoir former les centaines de milliers de professeurs du primaire et du collège nécessaires : le transfert du modèle des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (I.U.F.M.) est en cours. Il faut mesurer les résultats de l'enseignement, vérifier les qualifications acquises, vaste chantier auquel participe la France en apportant son appui aux méthodes d'évaluation de l'enseignement.

L'échec scolaire a conduit le Brésil à vouloir développer massivement l'enseignement technique et la formation professionnelle. La coopération éducative française y contribue en apportant une validation des cursus de formation et en proposant la mise au point de filières communes : mécanique automobile, aéronautique, environnement, technologie de l'information (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 11).

L'Ambassade doit organiser le travail des antennes dont elle dispose dans les principaux États pour proposer une offre de coopération aux secrétariats (ministères) de l'éducation et de la culture qui souhaitent développer l'enseignement du français comme seconde langue. Celui-ci était autrefois obligatoire dans le secondaire mais il fut supprimé du temps des dictatures. La loi brésilienne a par contre rendu obligatoire le fait que la possibilité d'apprendre l'espagnol soit offerte à tous les étudiants de l'enseignement secondaire (*ensino medio*, de 14 à 17 ans).

IV.1.1. Le dispositif institutionnel

Le Brésil et la France ont une longue tradition d'intense coopération universitaire qui contribue à la représentation du français comme langue intellectuelle, de l'élite.

Les accords interuniversitaires constituent la base de la coopération en enseignement supérieur. Ils permettent à deux établissements (ou groupes d'établissements) de formaliser les procédés d'échanges d'étudiants. Généralement, ceux-ci passent un an de leur formation dans l'institution partenaire, tout en restant inscrits dans leur institution d'origine même pendant leur séjour à l'étranger.

À ce jour, la grande majorité des établissements d'enseignement supérieur français et brésiliens possèdent plusieurs accords bilatéraux de ce type. Les plus grandes universités brésiliennes possèdent souvent des accords avec plus de 20 établissements français; si tous les accords ne sont pas utilisés chaque année, ils sont à disposition des étudiants et facilement activés selon les demandes (VALENTIN, 2009 : 27).

En 2008 on dénombre 583 accords qui ont effectivement donné lieu à des échanges d'étudiants (idem). Ce chiffre est un instantané de l'année 2008 et ne

représente pas tout le fond de coopération existant (ibidem). Sur ces accords actifs, 296 ont donné lieu à des échanges simples au cours duquel un étudiant passe un an de sa formation dans une institution partenaire (VALENTIN, 2009 : 27). Il existe également de nombreux accords entre grandes écoles françaises et facultés d'ingénieurs brésiliennes qui débouchent parfois sur une possibilité de double diplôme (53 accords actifs) (VALENTIN, 2009 : 28 ; AGENCE EDUFRANCE, 2005-b).

Aujourd'hui la CAPES (*Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* : Coordination de Perfectionnement des Personnels de Niveau Supérieur) possède six programmes de coopération internationale avec la France : MATH AmSud, STIC AmSud, Brafitec (51 projets de partenariat entre 30 universités brésiliennes et plus d'une centaine d'établissements français (VALENTIN, 2009 : 28)), CAPES/Brafagri (8 projets de partenariat entre 14 écoles françaises et 9 universités brésiliennes (idem)), CAPES/Cofecub (132 projets de coopération scientifique (ibidem)), et le Collège Doctoral franco-brésilien (plus de 30 étudiants brésiliens et 12 étudiants français bénéficient de bourses de thèse dans ce cadre (VALENTIN, 2009 : 28)) (PEREIRA, 2009 : 109).

En sus des programmes de la CAPES, les universités brésiliennes établissent des partenariats avec des universités étrangères à travers leurs programmes de coopération internationale qui amplifient la mobilité des enseignants, chercheurs et étudiants. Ces programmes lourds sont mis en place pour contribuer à la formation d'élites brésiliennes : sciences de l'ingénieur, programmes scientifiques liés aux meilleures écoles doctorales françaises.

D'autres initiatives importantes sont prises avec le développement des doubles diplômes, la mise au point de cursus communs encore timides et le début d'échanges d'étudiants de premiers cycles (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 11).

Les informations qui suivent sont extraites du *Guide de la coopération universitaire franco-brésilienne* (VALENTIN, 2009).

- Les accords CAPES-COFECUB et USP-COFECUB : le CO FECU B est le Comité Français d'Évaluation de la Coopération Universitaire et Scientifique avec le Brésil. Le programme Capes-Cofecub, qui a célébré en 2008 son trentième anniversaire, constitue le pilier de la coopération scientifique franco-brésilienne. Il s'agit d'un important programme de financement de projets de recherche bilatéraux. Soutenu par le Ministère des Affaires Étrangères (700 000 euros par an) et par le Ministère

de l'Éducation (35 000 euros), ces accords totalisent 137 projets de coopération dans toutes les disciplines et ont permis de former plus de mille docteurs. Au-delà des liens en termes de recherche, il contribue également aux relations universitaires entre les deux pays. Il a contribué à soutenir plus de 600 projets scientifiques d'une durée de 4 ans, toutes disciplines scientifiques confondues, dont 132 sont en cours en 2009. Les enseignants-chercheurs français et brésiliens réalisent en commun des projets de recherche scientifique de haut niveau et participent à la création d'un réseau solide et permanent d'échanges interuniversitaires, ouvert à tous les domaines de la connaissance et de la recherche. Le processus de sélection (moins d'un projet retenu pour trois projets soumis) fait suite à un appel à projets annuel lancé conjointement par la Capes et le Cofecub. Pensé à l'origine pour consolider des formations doctorales au Brésil, l'accord Capes-Cofecub s'est progressivement orienté vers un vrai partenariat scientifique d'excellence, équilibré et de qualité. En plus des missions de scientifiques français et brésiliens, qui sont cofinancées à parité par la France et le Brésil, la Capes complète ce programme en finançant, pour chaque projet sélectionné, des bourses de cotutelle destinées à des étudiants brésiliens travaillant dans le projet, pour une période pouvant aller jusqu'à 18 mois (VALENTIN, 2009 : 29).

Sur un modèle similaire, le programme de coopération interuniversitaire USP (Université de São Paulo)-COFECUB a vu le jour en 1994. Il concerne spécifiquement des chercheurs de l'Université de l'État de São Paulo désireux de monter des projets de coopération avec une institution de recherche française. Une quinzaine de projets sont chaque année en fonctionnement. Le programme Usp-Cofecub renforce, depuis 1994, la dynamique lancée par le programme Capes-Cofecub et lie les grandes institutions d'enseignement supérieur françaises à l'Université de São Paulo (20% de la capacité de recherche de base et 30% de la production scientifique du Brésil), autour de priorités définies en commun. Son financement est assuré côté brésilien par l'Université de São Paulo, et côté français par le Cofecub. Ses principes de fonctionnement sont identiques à ceux du programme Capes-Cofecub, avec bien évidemment un volume moindre (VALENTIN, 2009 : 29).

- Le programme BRAFITEC (Brasil-France Technologie) est un programme franco-brésilien d'échange d'élèves ingénieurs. Ce programme a été mis en place par le Ministère des affaires étrangères et le Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche pour la France, et par la CAPES pour le Brésil, dans le cadre d'un accord entre la CAPES et la C.D.E.F.I. (Conférence des Directeurs d'Écoles et Formations d'Ingénieur) signé le 25 avril 2002. BRAFITEC s'appuie sur les acquis du Programme de formation intégrée d'élèves ingénieurs brésiliens en France mené entre 1999 à 2002 dans le cadre de la convention entre la Coordination Générale de Coopération Internationale (pour la partie brésilienne) et la C.D.E.F.I. (pour la partie française). Il a pour objectif de « promouvoir des projets de coopération bilatérale en matière de formation, d'échanges mutuels d'élèves-ingénieurs et d'enseignants, d'études comparatives et d'évaluation des cursus et des méthodes d'enseignement dans les deux pays ». Ce programme représente désormais un flux important, faisant de ce programme un grand succès : ce sont plus de 2 000 étudiants brésiliens et français échangés de 2003 à 2008; au 1er janvier 2009, 51 projets sont menés en partenariat par environ 30 Universités brésiliennes et par plus d'une centaine d'Écoles françaises.
- Le programme BRAFAGRI : sur le modèle du programme BRAFITEC, un accord a été conclu en juin 2005 entre la CAPES et le ministère français de l'agriculture, de la pêche et des affaires rurales. Celui-ci porte sur la formation alternée d'ingénieurs agronomes et de spécialistes des sciences du vivant. De 2006 à 2007, ce sont 69 étudiants français et 93 étudiants brésiliens qui ont bénéficié de ce programme. Un appel à projets a été lancé en 2008.
- Le programme αLFA (Amérique Latine Formation Académique). Ce programme, mis en place et financé par la Commission Européenne consiste en la mise en place de réseaux de coopération universitaire entre l'Union Européenne et l'Amérique Latine à travers des Institutions de l'Union Européenne et de l'Amérique Latine. Il offre des bourses de Master et de doctorat et finance des séminaires et des visites.
- Le programme *Erasmus Mundus* (mobilités d'étudiants vers des universités étrangères, échanges entre universités) et la cotutelle de thèse sont des outils au

service de la coopération universitaire.

- Le Collège Doctoral Franco-Brésilien (CD FB) est un dispositif qui permet la mise en place d'échanges structurés de doctorants, principalement en cotutelle de thèse, entre des établissements d'enseignement supérieur français et brésiliens. Ce Collège Doctoral a été créé à l'initiative de la Conférence des Présidents d'Université (CPU) française et de la CAPES brésilienne, et s'appuie, dans chaque pays, sur un consortium d'établissements d'enseignement supérieur.

Une convention portant création du CD FB a été signée par les ministres de l'éducation français et brésilien en octobre 2005 et une charte définissant les conditions d'organisation du Collège Doctoral et d'échange de doctorants a été approuvée en 2007. Chaque pays finance au maximum une trentaine de bourses de mobilité, spécialement fléchées pour le CDFB, destinées à ses étudiants en mobilité sortante (bourses d'une durée maximale de 11 mois, côté français, et de 18 mois, côté brésilien). Ce nouvel instrument de la coopération universitaire franco-brésilienne est opérationnel depuis le deuxième trimestre 2006 ; 12 étudiants français et plus de 30 brésiliens ont bénéficié en 2008 d'une bourse du CD FB. L'extension du consortium français, passé de 18 établissements d'enseignement supérieur à l'origine, à 49 aujourd'hui, permettra certainement d'augmenter le nombre des mobilités réalisées durant les prochaines années universitaires.

- Les accords de double diplôme : le premier accord a été signé en 2001 entre l'Intergroupe des Écoles Centrale et plusieurs universités brésiliennes prestigieuses : l'*Universidade de São Paulo* (U.S.P.), l'*Universidade Federal do Rio de Janeiro* (U.F.R.J.), la *Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro* (P.U.C.-R.J.), l'*Universidade Federal do Rio Grande do Sul* (U.F.R.G.S.), l'*Universidade de Campinas* (UNICAMP) et l'*Universidade Federal do Ceará* (U.F.C.).

Dans le domaine des Sciences Humaines et Sociales, la coopération France-Brésil en SHS s'articule autour de plusieurs axes :

>Le Réseau Français d'Études Brésiliennes : RE FEB, mis en place par l'ambassade de France au Brésil, a pour but de susciter et d'appuyer des vocations brésilianistes en facilitant le séjour sur le terrain de jeunes chercheurs français par l'attribution d'une bourse ou d'un lieu d'hébergement gratuit. De 2002 à 2007, 77 étudiants

ont ainsi bénéficié de l'aide à la mobilité du Refeb.

> Les chaires universitaires d'excellence offrent un cadre à l'organisation de cours, de séminaires, de conférences, et à l'invitation de chercheurs étrangers. On compte actuellement six chaires françaises dans des universités brésiliennes.

> Le Centre de Recherches sur le Brésil Contemporain (CR BC/EHESS) a été créé en mars 1985 au sein de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

> L'Institut des Amériques est un Groupement d'Intérêt Scientifique créé en 2007 avec l'objectif de fédérer les forces françaises de recherche, enseignement et information scientifique sur l'Amérique Latine et sur l'Amérique du Nord. Ainsi, des partenariats sont réalisés entre chercheurs des pays d'Amérique et de France en SHS, notamment avec le Brésil, siège de nombreuses études. www.institutdesameriques.fr

> De nombreuses autres actions franco-brésiliennes en SHS sont réalisées à travers les mécanismes généraux de coopération : échanges d'étudiants, réalisation de séminaires, projets conjoints... Des débats d'idée sont également fréquemment organisés avec l'appui des services culturels de l'ambassade de France au Brésil (VALENTIN, 2009 : 33).

IV.1.2. Mise en œuvre

La P.U.C.-Rio a par exemple des conventions avec :

- les Écoles Centrales de Lille, Paris et Lyon ;
- l'École des Mines de Nancy ;
- l'École Nationale Supérieure des Télécommunications de Paris ;
- l'INSA Lyon et l'INSA Toulouse (PEREIRA, 2009 : 109).

Les universités brésiliennes ont formé 9919 docteurs en 2008-2009 toutes disciplines confondues contre 5432 en 2000 (Ministère de l'Éducation et de la Culture, AMBASSADE DE FRANCE AU BRÉSIL, 2010-b : 17). En comparaison, 9957 thèses ont été soutenues en France en 2008-2009 contre 10582 en 1998 (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, idem) pour une population trois fois moins importante. C'est pourquoi la France essaye au maximum d'inviter des étudiants brésiliens. On comptait 1728 étudiants brésiliens inscrits régulièrement dans l'enseignement supérieur français en 2001.

La France se situe au deuxième rang des pays d'accueil avec 10% des flux (contre

38% pour les États-Unis, mais 9% pour l'Allemagne, 7% pour la Grande-Bretagne et 4% pour l'Espagne) (chiffres 2006) (VALENTIN, 2009 : 13). Avec 2.700 visas étudiants de longue durée en 2008, le Brésil garde la tête des pays latino-américains à choisir la France comme destination d'étude (idem).

Ainsi l'Université de Campinas (UNICAMP), située dans l'État de São Paulo (Brésil), annonçait dans son journal du mois de mars 2009 que sur les années 2003-2008 la France se situe au premier rang des pays d'accueil des étudiants de cette université (32%) en matière de mobilité étudiante internationale (M.A.E., 2010). Le partenariat croisé est réel puisque le contingent d'étudiants français est le second des étudiants étrangers accueillis dans cette université derrière l'Argentine (respectivement 12% et 18%) (idem). La France apparaît comme le partenaire préférentiel de cette université, loin devant l'Allemagne ou les États-Unis (ibidem).

IV.2. La coopération scientifique et technique

Le Brésil est le premier partenaire de la France en Amérique latine pour la coopération culturelle, scientifique et technique. La coopération scientifique et technique est intense, fondée sur le partenariat et le cofinancement. Les crédits d'intervention destinés au Brésil en 2008 s'élevaient à 3,9 millions € (hors établissements scolaires) (M.A.E., 2010). Les champs d'action prioritaires du M.A.E. sont :

- la recherche et l'innovation technologique (la France est le deuxième partenaire scientifique du Brésil après les États-Unis) ;
- l'accompagnement, en matière de coopération technique, des priorités du gouvernement brésilien (politiques sociales, agriculture familiale durable, réforme de l'État mais aussi aide à l'Afrique) ;
- un nouveau partenariat pour le plurilinguisme et la diversité culturelle.

Les informations qui suivent sont –sauf mention- issues du site de l'AMBASSADE DE FRANCE AU BRÉSIL (2010-a).

La coopération scientifique est structurée autour de formations d'excellence entre universités et par des partenariats de haut niveau entre les organismes de recherche des deux pays. Ils portent notamment sur la biodiversité amazonienne, le génome, les mathématiques fondamentales et appliquées, les changements climatiques, les sciences sociales et humaines. Les programmes de technologies innovantes connaissent un

développement important.

La coopération technique est menée avec les institutions de l'État, les collectivités locales et les entreprises des deux pays et s'exerce dans les domaines pour lesquels la France dispose d'un savoir-faire qui répond aux besoins et aux priorités politiques de nos partenaires brésiliens.

La coopération décentralisée, officialisée par le protocole signé en Guyane le 12 février 2008, connaît un développement soutenu. Des Assises bilatérales ont été organisées dans les deux pays : Marseille (2006), Belo Horizonte (2007) et Lyon (décembre 2009).

La coopération audiovisuelle appuie l'aide à la diffusion du cinéma, la promotion des nouvelles musiques françaises et le soutien à l'exportation des programmes de télévision.

IV.2.1. La coopération pour le développement durable

L'objectif de la coopération pour le développement avec le Brésil est de permettre des échanges sur les principaux thèmes et secteurs du développement durable susceptibles d'apporter un bénéfice réciproque pour les deux nations. Le domaine y est abordé dans une double approche de protection de l'environnement et de valorisation des ressources naturelles.

Grâce entre autres à la fameuse conférence de Rio en 1992, le Brésil s'interroge depuis sur le développement durable. La recherche d'un modèle soutenable serait une priorité de la coopération franco-brésilienne Celle-ci concerne de très nombreux sujets.

Les actions conduites par le service de coopération et d'action culturelle (S.C.A.C.) s'inscrivent dans le cadre du memorandum d'accord signé entre le Ministère de l'environnement brésilien et le Ministère de l'écologie, de l'énergie et du développement durable français concernant la coopération pour l'environnement et le développement durable (Cayenne, 16 Octobre 2004). Ces actions s'articulent avec celles menées par les organismes de recherche (C.I.R.A.D. Centre de coopération Internationale en Recherche Agronomique pour le Développement, I.R.D. Institut de Recherche pour le Développement, I.N.R.A. Institut National de la Recherche Agronomique), et celles mises en œuvre par L'Agence Française de Développement (A.F.D.) et celles financées au titre du Fonds Français pour l'Environnement Mondial (F.F.E.M.).

Cette coopération intervient dans les domaines suivants :

- la gestion durable des aires protégées

La coopération franco brésilienne concernant les aires protégées et les approches territoriales a été initiée dès 1998 par la Fédération des parcs naturels régionaux de France dans le cadre d'un accord avec le gouvernement de l'État du Mato Grosso du Sud. Le premier parc régional du Pantanal a été créé en 2002 et les efforts engagés dans ce programme ont donné lieu à des engagements plus forts via le Memorandum d'accord signé en 2004.

L'objectif de cette coopération est d'améliorer la gestion durable des aires protégées en favorisant les échanges d'expériences entre les acteurs français et brésiliens. Elle repose sur un projet multi-partenarial associant notamment les différentes sphères institutionnelles brésiliennes de l'environnement, les gestionnaires, O.N.G., Universités (CDS – UnB notamment). Il s'agit de réaliser des actions expérimentales et de contribuer à la constitution de mosaïques pilotes au Brésil (représentant les différents biomes brésiliens : forêt amazonienne, *cerrado*, *caatinga*, *mata atlântica*), en lien avec les acteurs et territoires de projet français, et de construire des séminaires-formation (organisés annuellement dans chaque pays). Les résultats attendus sont : la capitalisation des expériences menées, une proposition d'amendement des dispositions d'application de la politique nationale brésilienne des aires protégées, et l'identification d'un programme de « capacitation de gestion durable des aires protégées ».

Le secteur associe coopération bilatérale et coopération décentralisée par le biais des collectivités locales françaises. Trois régions, Provence Alpes Côte d'Azur (PACA), Rhône-Alpes et Nord-Pas de Calais ont constitué ou envisagent de constituer un partenariat avec la participation de la Fédération des parcs naturels régionaux de France. La Région P.A.C.A. a intégré la thématique des aires protégées dans son accord de coopération décentralisée avec l'État de São Paulo. La Région Rhône Alpes a adopté la même démarche vis à vis de l'État du Paraná. La Région Nord-Pas de Calais est sur le point d'initier une coopération décentralisée avec l'État du Minas Gerais.

- la gestion durable des forêts

La France contribue au PPG7 (programme pilote pour la protection des forêts tropicales brésiliennes forêt amazonienne) avec l'appui du C.I.R.A.D., du G.R.E.T., de l'O.N.F.I. et du F.F.E.M.. Le C.I.R.A.D. conduit par ailleurs un projet de recherche sur les conditions de régénération de la forêt après exploitation, avec l'organisme de recherche brésilien Embrapa. La coopération promeut une gestion des espaces naturels en y

introduisant la notion de développement économique (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 12). Elle a mis au point une filière de bois écocertifié en association avec les O.N.G., les consommateurs et les entreprises du secteur (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 12).

- la gestion des réseaux hydrographiques

Une loi sur l'eau fortement inspirée de la loi sur l'eau française a été votée en 1997. Le F.F.E.M. finance un projet pilote de gestion de bassin international, le Alto Paraguay, qui concerne le Brésil, le Paraguay et la Bolivie, mis en œuvre par la compagnie nationale du Rhône, coté français et l'A.N.A. (Agência Nacional de Águas) côté brésilien.

- les énergies renouvelables

Ce domaine fait l'objet de plusieurs approches, d'une part au niveau de la recherche (par le C.I.R.A.D. : biocarburant en Amazonie, utilisation des déchets de bois dans les scieries), d'autre part dans le cadre de relations institutionnelles avec notamment le ministère brésilien des mines et de l'énergie.

- l'organisation d'échanges entre les deux pays sur les principales négociations et conventions internationales sur l'environnement et sur le droit à l'environnement. Un ensemble de séminaires et de rencontres ont été organisés sur les thèmes suivant : les changements climatiques, l'application de la convention sur la biodiversité, la valorisation de la diversité biologique et la répartition des bénéfices, les biens publics mondiaux.

- l'expérimentation en taille réelle de la création d'un puits de carbone ;
- la coopération transfrontalière entre la Guyane et l'Amapá.

Le Parc Naturel Régional de Guyane (P.N.R.G.) et le Parc National (brésilien) de Cabo Orange (P.N.C.O.) ont élaboré un projet de gestion conjointe de l'estuaire de l'Oyapoque avec le soutien financier de la Délégation pour l'Action Extérieure des Collectivités Locales du Ministère des Affaires Étrangères et Européennes. Un accord de coopération a été signé entre le P.N.R.G. et le P.N.C.O. sur la coopération technique en matière d'environnement en Juin 2008. Le Parc National Amazonien de Guyane, récemment créé, a également repris les objectifs définis dans ce projet et a intégré la coopération transfrontalière comme une activité à part entière avec le Parc National des Montagnes de Tumucumaque au Brésil.

D'autre part la coopération s'est également attachée au développement de pratiques agricoles durables dans les zones de frontière, en liaison avec les communautés

de paysans (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 13).

IV.2.2. La coopération pour le développement

Les priorités sectorielles et organisationnelles de la coopération sont décidées dans le cadre des commissions générales des deux pays. Les troisièmes Rencontres de la coopération décentralisée franco-brésilienne se sont tenues les 3 et 4 décembre 2009 à Lyon. Ces échanges impliquent de part et d'autre des praticiens appartenant à des organismes ayant directement la responsabilité des secteurs et des domaines concernés.

Il est aussi important que, dans la mesure du possible, des échanges aboutissent à de réels partenariats entre organismes de chacun des pays ayant la responsabilité de la coordination des échanges (proposition en matière d'objectif, de moyen et d'évaluation continue).

L'action du C.I.R.A.D. consiste ainsi à promouvoir l'expertise française pour les politiques publiques environnementales au niveau bilatéral et multilatéral. En 2007, treize actions ont été mises en œuvre, actions ayant pour caractéristiques de donner la priorité au développement de méthodes, de connaissances et d'outils d'aide à la décision des acteurs, à différentes échelles et notamment à celui des politiques publiques ; d'être focalisées sur deux biomes : l'Amazonie et les *Cerrados* ; de promouvoir une approche de la gestion des ressources naturelles qui croise les points de vue entre acteurs s'intéressant à la forêt, à l'agriculture ou à l'élevage, et qui associe la formalisation de connaissances agrotechniques à celles relevant des sciences sociales ; et de rechercher une visibilité institutionnelle à travers la réalisation d'évènements ou l'édition d'ouvrages.

Enfin ces échanges doivent favoriser dans la mesure du possible une meilleure connaissance du fonctionnement du pays de la part des principaux organismes impliqués, permettant un dialogue constructif tant dans le domaine des relations bilatérales comme en matière multilatérale.

Alors que la demande augmente, tant au Brésil qu'en Europe, de produits de qualité provenant d'une agriculture respectueuse des équilibres sociaux et environnementaux, le programme, mis en œuvre par le service de coopération et d'action culturelle (S.C.A.C.) de l'Ambassade de France conjointement avec le C.I.R.A.D. et l'association Formation pour l'Épanouissement et le Renouveau de la Terre (F.E.R.T.), porte sur la valorisation des terroirs et la promotion au Brésil du modèle français de développement agricole qui

préserve la multifonctionnalité et la diversification de l'agriculture et favorise l'adoption de politiques publiques appropriées. Un axe privilégié concerne la certification de qualité au Brésil et en particulier des Appellations d'origine contrôlées dont le concept est promu auprès des ministères concernés au niveau fédéral, des secrétariats à l'agriculture des États fédérés et auprès des associations de producteurs sur le terrain, alors que la notion de terroir s'affirme au Brésil.

Dans le domaine de l'Agriculture et de la sécurité alimentaire, le C.I.R.A.D. concentre ses actions sur le développement territorial, la promotion des systèmes agroalimentaires localisés et les stratégies d'amélioration de la qualité sanitaire. En 2007, huit actions ont été mises en œuvre : quatre dans le domaine de la sécurité alimentaire (qualification et certification dans les États du Santa Catarina et du Rio Grande do Sul, transformation des produits par l'utilisation de technologies innovantes pour une meilleure valorisation prenant en compte la biodiversité amazonienne, traçabilité des produits issus de Cultures Génétiquement Modifiées), et quatre autres dans celui du développement territorial (colloque International sur « Développement Territorial et/ou Développement Durable », impact territorial du développement de l'agroénergie, évaluation de méthodologies de planification territoriale participative...).

En étroite liaison avec l'Institut National pour les Appellations d'Origine (I.N.A.O.), la F.E.R.T. développe ses actions selon deux axes complémentaires :

- la promotion du concept d'Appellation d'origine contrôlée auprès des administrations brésiliennes compétentes (Ministère de l'agriculture, Ministère du développement agraire, Secrétariats d'États à l'agriculture, Institut national de la propriété intellectuelle) et l'accompagnement sur le terrain des démarches de qualité auprès des producteurs, en particulier dans l'État du Minas Gerais : producteurs de fromage au lait cru de l'État de Minas Gerais, en liaison avec l'I.N.A.O. et le Syndicat des producteurs de l'Appellation d'origine contrôlée « Comté » ; producteurs du Taro de INHAPIM, toujours dans l'État de Minas Gerais, en liaison avec le Syndicat de producteurs du « Piment d'Espelette » et le soutien de la Région Aquitaine ;
- le développement de co-obtention de plants de pomme de terre à partir de variétés françaises, en liaison avec les producteurs de l'État de Minas Gerais (1/3 de la production totale du Brésil) et la Fédération Nationale des Producteurs de Plants de Pomme de terre (F.N.P.P.P.T.) et la région Bretagne.

Ces actions sont complétées par les projets de recherche et d'innovation que conduisent tant l'équipe ProsPER du C.I.R.A.D. (Prospective et Partenariat Entreprise – Recherche), pour la valorisation des oléagineux amazoniens ou les biocombustibles par exemple que F.E.R.T. en matière de sélection variétale et de génétique végétale.

Il convient de souligner de surcroît les projets d'aide au développement en matière d'agriculture durable portés par des O.N.G. françaises présentes au Brésil : Groupe de Recherche et Échanges Technologiques (G.R.E.T.), Centre International de Coopération pour le Développement Agricole - Vétérinaires Sans Frontières (C.I.C.D.A.-V.S.F., aujourd'hui fusionné en A.V.S.F.), Holos env-dev : Association de recherche interdisciplinaire pour l'environnement et le développement et co-financées par la Mission d'appui à l'Action Internationale des Organisations Non Gouvernementale (M.A.I.O.N.G.).

Enfin, il existe également une corrélation entre le programme du S.C.A.C. en matière d'agriculture et celui qui est conduit en matière de Formation professionnelle agricole (lycées techniques) grâce à la participation du Fonds de Coopération Régionale de Guyane en appui aux échanges entre établissements de Guyane et d'Amapá et à la promotion des formations en alternance des Maisons familiales rurales.

Au plan régional, le Comité de pilotage du Fonds Français pour l'Environnement Mondial (F.F.E.M.) a approuvé en novembre 2007 le projet d'appui à la construction du système national des Aires protégées d'Uruguay, préparé avec le concours de l'Ambassade de France. La coordination de ce projet pour la partie française est assurée par la F.P.N.R.F.).

Une mission technique a été organisée au Chili en 2006 pour la réalisation d'un diagnostic initial et l'élaboration d'un plan de travail pour un projet d'appui à la création d'une nouvelle catégorie d'aires protégées au Chili, associant partenaires publics et privés. Une délégation chilienne a été reçue en octobre 2007 en France lors des Journées Nationales des Parcs Naturels Régionaux (P.N.R.) et une autre délégation de la Casa Blanca s'est rendue dans les P.N.R. en Septembre 2008. Par ailleurs, la coopération technique avec le Commission Économique pour l'Amérique Latine et les Caraïbes (C.E.P.A.L.C.) est en voie de développement un appui financier du F.F.E.M. est envisagé pour une mise en réseau des expériences au niveau régional Cône Sud.

IV.2.3. La coopération pour la recherche

Ces dernières années, le Brésil a développé de manière considérable le secteur de la recherche-développement. Il s'est doté d'équipements de recherches fondamentales perfectionnés et les chercheurs et universitaires français sont frappés par le niveau des équipements scientifiques des grandes universités, non seulement dans le sud-est et le sud, mais aussi à Recife, à Brasília, par exemple.

La circulation de scientifiques est intense entre le Brésil et la France : en 2001, 148 centres de recherches en sciences humaines avaient au moins un axe de recherche ou de coopération avec le Brésil. Les programmes menés conjointement concernaient la recherche amazonienne, la mise au point de modèles d'agriculture tropicale, des recherches communes sur le génome, la mise au point de réseaux de recherche sur les technologies nouvelles : nanotechnologies, matériaux, espace, etc.. Le Brésil produisait en 2002 seulement 1% des publications référencées internationalement (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 12). Un de ses domaines de prédilection est la génomique (plusieurs articles parus récemment dans *Science* et *Nature*) ce qui a amené la signature de différents contrats importants avec la France et la création d'une plateforme de recherche croisée à Campinas et à Montpellier. Une veille technologique destinée à plusieurs centaines de centres de recherche français est assurée par les services de coopération pour attirer l'attention de la communauté scientifique et technologique française (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 12).

Ces dernières années, le Brésil a développé de manière considérable le secteur de la recherche-développement. Il s'est doté d'équipements de recherches fondamentales perfectionnés et les chercheurs et universitaires français sont frappés par le niveau des équipements scientifiques des grandes universités, non seulement dans le sud-est et le sud, mais aussi à Recife, à Brasília, par exemple.

IV.2.4. La coopération pour le développement urbain

Le Programme *Cidade Brasil* de coopération franco-brésilienne en développement urbain est né d'un partenariat avec la *Caixa Econômica Federal*. Un Protocole d'Intentions pour une durée de 5 ans définissant les lignes directrices du programme a été signé en mars 2001.

Ce programme de coopération prévoyait 3 axes d'interventions :

- la réhabilitation des centres anciens : revitaliser les centres urbains en

préservant le patrimoine et en favorisant la mixité sociale par le maintien des populations à bas revenus.

- les services urbains pour tous : expérimenter et diffuser des modèles alternatifs de gestion des services urbains dans les quartiers défavorisés.
- le financement de la ville : optimiser le financement des investissements favorisant le développement durable de la ville, grâce à des partenariats et à des montages financiers.

Les deux premières composantes ont donné jour à des projets spécifiques et le « financement de la ville » s'est appuyé sur différents outils :

- le fonds fiduciaire français administré par la Banque Interaméricaine de Développement (B.I.D.),
- l'emprunt des collectivités locales à la B.I.D.,
- les subventions fédérales brésiliennes,
- les lignes de crédit de la *Caixa*. En 2004, le rapprochement avec la B.I.D. a entraîné un changement d'échelle de l'expertise française pour concerner l'urbanisme des centres urbains, tout en gardant comme priorité la réhabilitation de l'habitat.

Pour atteindre ces objectifs, le programme *Cidade Brasil* intervient à deux niveaux complémentaires :

- fédéral, en impliquant principalement les équipes de la *Caixa* et du Ministère des Villes, et en fournissant une assistance à la diffusion de la politique nationale de réhabilitation des centres-villes, par des échanges avec des institutions françaises et par la consolidation des expériences locales brésiliennes ;
- local, dans le cadre de partenariats avec les collectivités territoriales, villes ou états, auxquelles le Programme offre un appui technique dans l'élaboration de stratégies globales de reconquête des centres-villes.

Depuis 2007, et avec l'installation de l'Agence Française de Développement au Brésil, ce programme *Cidade Brasil* collabore activement avec cette institution afin de coordonner actions techniques et financements français. À la demande du Ministère des Villes brésilien, *Cidade Brasil* intervient notamment sur un nouvel axe de coopération, en partenariat avec l'A.F.D. et la Mission Économique, la mobilité et les transports urbains.

Dans ce cadre, une délégation conduite par le Secrétaire National à la Mobilité et aux Transports du Ministère des Villes s'est rendue en France au mois de juin 2008.

Le programme a renforcé son action au Brésil par le développement de coopérations décentralisées. En 2004 tout d'abord, à l'occasion de la visite du Maire de Paris à Rio de Janeiro, un premier accord a été signé entre les deux villes auquel apportait son appui le programme *Cidade Brasil*, la *Caixa* et le Ministère des Villes. Ce projet a reçu un concours financier important du Fonds fiduciaire français auprès de la B.I.D. pour une intervention plus intégrée et plus large sur la zone centrale de la ville de Rio de Janeiro. Deux autres accords ont suivi, entre la ville de Vitória et la Communauté Urbaine de Dunkerque (2006), et entre le Conseil Général de Charentes-Maritimes et l'État de Bahia conjointement à la Mairie de Salvador (2007). Enfin, en 2008, l'agglomération de Lyon et la ville de Curitiba ont engagé une coopération en matière de développement urbain.

En terme moyens mobilisés, le programme *Cidade Brasil* aura mis en place au cours des 7 années plus d'une centaine de missions d'expertise française au Brésil, une douzaine de séminaires nationaux et internationaux, plus de 40 invitations en France de responsables institutionnels et techniques brésiliens.

En ce qui concerne la réalisation des objectifs, ce programme aura permis, d'une part de doter la politique fédérale d'un corpus juridique novateur et d'un système financier par la création de nouvelles lignes de crédit pour l'habitat social, et d'autre part de lancer une dynamique de création d'un parc de logements sociaux à partir de la réhabilitation d'immeubles dégradés, géré par la *Caixa*, comptant aujourd'hui plus de 1200 logements occupés, 250 en travaux et 6800 en phase d'étude. 60 millions de Reais auront été investis par la *Caixa* pour des travaux et plus de 270 millions de Reais seront encore mobilisés à court terme pour des actions de réhabilitation.

En matière de renforcement des capacités, plus de deux cents personnes composant les équipes techniques locales et fédérales ont été formées aux méthodologies françaises relatives à l'urbanisme, la réhabilitation du patrimoine et l'habitat social.

Dans le cadre des « Services Urbains Pour Tous », plus de 5200 familles de 3 quartiers défavorisés de Manaus ont pu bénéficier d'un accès à l'eau potable à domicile, à des conditions très favorables grâce au travail conjoint du programme *Cidade Brasil*, de l'O.N.G. ESSOR pour le volet social et de l'entreprise *Aguas de Amazonas* pour les infrastructures.

Enfin, le Programme, de par ses actions de partenariat aura permis, à partir de l'investissement initial, de démultiplier les ressources allouées aux projets et d'enclencher des investissements plus lourds grâce à des relais financiers tels que le Fonds Fiduciaire Français à la B.I.D. (5 projets depuis 2002) ou des prêts octroyés par la B.I.D. à des municipalités.

Site internet : www.cidadebrasil.org.br

IV.2.5. Autres types de coopération

Abordons maintenant les autres types de coopération existant entre le Brésil et la France. Bien que ceux-ci n'ont pas directement de lien avec la diffusion et la promotion de la langue française, il semble intéressant de les présenter brièvement afin de dresser un tableau de l'ensemble de la coopération.

La coopération de défense a connu des développements importants : cession du porte-avion « Foch » en 2000, rebaptisé depuis le « São Paulo », organisation en 2002 du plus grand exercice militaire en Amérique du Sud avec le Brésil, l'Argentine et le Chili, cession de 12 Mirage en 2005. En janvier 2008, les ministres de la Défense ont signé à Paris l'accord sur le statut des forces.

La France et le Brésil coopèrent pour leur frontière commune entre la Guyane et l'État frontalier de l'Amapá. Cette coopération a récemment connu un dynamisme accru, notamment grâce à la tenue des 4èmes consultations transfrontalières du 12 juin 2008.

D'après le M.A.E. cette coopération permet d'apporter des réponses aux préoccupations de chaque partie liées aux différents risques transfrontaliers (immigration clandestine, sécurité, lutte contre la mouche de la carambole), d'encourager les échanges humains et commerciaux (éducation, circulation) et de développer l'économie de la région amazonienne dans le respect des populations locales et d'un environnement exceptionnel. Cette coopération vise à mieux insérer la Guyane dans son environnement géographique. À l'initiative du Brésil, la France s'est vu octroyé le statut d'observateur au sein de l'Organisation du Traité pour la Coopération en Amazonie (O.T.C.A.), ce qui permettra un renforcement de cette coopération. Enfin, la construction du pont sur l'Oyapock a commencé et l'ouvrage devrait être inauguré avant la fin du mandat de Lula, à l'automne 2010. Il facilitera la liaison routière Cayenne-Macapa (État d'Amapá) et favorisera l'insertion de la Guyane dans son environnement régional.

La demande d'échanges avec la France et de formation dans le domaine du Droit et de la Justice est considérable au Brésil, pays de tradition juridique de droit écrit, proche de la nôtre.

La coopération dans le domaine du droit et de la justice porte sur la formation initiale et continue de magistrats brésiliens en France et au Brésil, la formation de formateurs, l'invitation de hauts magistrats brésiliens en France et sur le soutien à l'organisation de séminaires en particulier dans le secteur du droit de l'environnement, du droit commercial et du droit international. Ce programme de coopération attribue chaque année une dizaine de bourses à des magistrats brésiliens pour participer aux sessions de formation organisées par l'École Nationale de la Magistrature française.

Le concours de la France consiste également à accompagner la réforme judiciaire et celle de la formation des magistrats qui s'est mis en place avec la création en 2006 de l'École Nationale de Formation et de Perfectionnement des Magistrats. Dans ce contexte, le partenariat étroit avec l'École Nationale de la Magistrature française concerne la mise en place de normes communes aux institutions judiciaires actuelles, l'unification des modes de recrutement des magistrats et l'élaboration d'un schéma de formation initiale et continue commun.

Enfin, un défi pour 2009 sera de consolider le rapprochement entre l'Ordre des avocat du Brésil – barreau de São Paulo et le barreau de Paris et d'engager en 2010 une véritable coopération entre ces deux institutions.

Le programme en Santé publique est structuré autour de deux domaines :

- la lutte contre le sida et les maladies sexuellement transmissibles – recherche et clinique. Chaque année, six ou sept de stages de un à trois mois sont organisés en France pour des spécialistes brésiliens et le Brésil accueille deux spécialistes français en mission longue pour un ou deux mois. Ce dispositif est évalué très favorablement par les deux parties et des moyens financiers sont recherchés pour en développer l'ampleur. En 2007, le coordonnateur français de cette coopération de l'Institut National de la Santé Et de la Recherche Médicale (I.N.S.E.R.M.), et 4 experts français ont animé à Brasília le séminaire annuel du programme qui portait sur la discrimination entraînée par le VIH-Sida, en France et au Brésil.

La coordination entre les actions de recherche sur le sida et les hépatites virales appuyées par l'Agence Nationale de Recherche sur le Sida (A.N.R.S.) et celles qui

relèvent de la coopération technique, assurée par l'I.N.S.E.R.M., se poursuit et le dernier appel à projets de l'A.N.R.S. a vu une participation accrue des équipes brésiliennes.

En matière de coopération transfrontalière avec la Guyane, un accord est également en cours de préparation entre la Direction de la Santé et du Développement Social de Guyane et le Programme National du Brésil en matière de lutte contre le Sida, tandis qu'un rapprochement s'opère entre la Guyane et les autorités brésiliennes en matière de vigilance sanitaire et de lutte contre le paludisme.

Enfin, la lutte contre le sida pourrait donner lieu à des coopérations tripartites avec l'Afrique notamment au Burkina Faso.

- des échanges scientifiques et techniques dans le domaine du sang et des hémodérivés.

Deux stages de deux mois en France ont été organisés en 2007 au profit de deux spécialistes brésiliens en Coagulopathie accueillis à l'Établissement français du Sang de Montpellier.

Le séminaire Franco Brésilien 2007 qui s'est tenu à Manaus, animé par cinq experts venus de l'Établissement Français du Sang, auquel ont participé un expert du Laboratoire Français de Biotechnologie et la quasi totalité des directeurs d'hémocentres du Brésil, a été l'occasion d'une redéfinition du programme de coopération franco-brésilien. Le nouveau programme portera essentiellement sur la Gestion des Hémocentres brésiliens, la formation en Hémovigilance et la qualification du Plasma, la communication opérationnelle et les systèmes informatiques.

Par ailleurs, le Laboratoire Français de Biotechnologie a remporté un important marché de fractionnement du sang au Brésil qui doit donner lieu à la création d'une unité de production dans le Nordeste.

Parallèlement à ces deux axes, un soutien est régulièrement apporté aux manifestations franco-brésiliennes organisées au Brésil dans les diverses spécialités médicales et en cancérologie en particulier.

La France et le Brésil coopèrent également pour l'aménagement du territoire à travers des échanges d'expériences entre les principaux organismes publics autour de la gestion territoriale, du développement local, de l'articulation entre les différents niveaux de pouvoir.

La modernisation et la gestion publique de l'État constituent des domaines prioritaires de coopération avec le Brésil, qu'il s'agisse de la coordination interministérielle et du travail gouvernemental, des relations entre les trois niveaux de pouvoirs de cet État fédéral, de la création et de l'organisation d'une véritable fonction publique territoriale ou des formations de hauts fonctionnaires dans le domaine de la gestion et de l'administration publique, des finances publiques ou des relations internationales, de la lutte contre la fraude douanière ou contre le crime organisé et les grands trafics.

L'École Nationale d'Administration Publique de Brasília (E.N.A.P.) reste le principal partenaire brésilien de la coopération pour la modernisation de l'état. Les objectifs poursuivis par cette école qui a gardé une relation privilégiée mais non exclusive avec l'E.N.A. sont depuis l'origine de parvenir à une professionnalisation et à une rationalisation de la fonction publique au Brésil.

L'E.N.A.P. a également engagé une coopération active avec l'Institut de Gestion Publique et de Développement Économique (I.G.P.D.E.), institut de formation rattaché au ministère des finances français. La convention de partenariat signé en juillet 2008 vise à développer les actions de formation et de qualification de fonctionnaires de l'administration publique brésilienne, sur des thèmes relatifs à la gestion publique stratégique et au management.

La relation privilégiée de l'E.N.A.P. avec la Présidence de la République a conduit l'Ambassade de France à axer depuis 2007 ses actions en faveur de l'organisation du travail gouvernemental et de la coordination interministérielle.

Notre action en faveur de la formation de diplomates s'est fortement développée ces dernières années avec le Institut Rio Branco (IRBr).

Le programme de coopération institutionnelle alloue chaque année une dizaine de bourses à des fonctionnaires brésiliens issus des différents ministères pour participer à des cycles internationaux spécialisés d'administration publique organisés par l'E.N.A. en France. Ce programme a également permis à de jeunes fonctionnaires brésiliens de participer aux cycles longs de l'E.N.A. et de suivre la scolarité avec les étudiants de la promotion française.

Le service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France soutient également les échanges d'expériences et les activités mises en œuvre entre l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques et l'Institut Brésilien de Géographie

et Statistique.

Des actions conjointes pourraient être envisagées avec l'Union Européenne dont le programme pays 2007-2013 prévoit un volet important consacré au dialogue politique et au renforcement de la gouvernance.

Les objectifs poursuivis par cette coopération pourraient gagner en puissance avec les demandes du Secrétariat à la gestion publique du ministère du plan, du budget et de la gestion et du ministère de la défense.

IV.3. La coopération culturelle et linguistique

L'action en faveur du français et des échanges culturels occupe une place importante de la coopération. Trois lycées français (São Paulo, Rio, Brasília) totalisent 2.150 élèves dont 1.000 Français et l'Alliance française est très implantée (cf. I.2.2. et V.2.2., V.2.3.). Les échanges artistiques -théâtre, arts plastiques, musique, danse- et la formation des professionnels de la culture sont particulièrement intenses. Dans le domaine du livre, les relations entre éditeurs et écrivains des deux pays sont étroites. Le Brésil est le premier marché pour le livre français en Amérique du Sud.

IV.3.1. La coopération culturelle

Le Brésil est un pays de culture, cultures. Malgré sa jeunesse et son métissage, il a développé une culture nationale riche de célébrations, de rites et de traditions. Le pays manifeste aujourd'hui une richesse artistique autonome qui n'a plus à se définir par rapport aux pays jusque là prescripteurs (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 3). Le Brésil est fier de sa culture et la revendique. Il s'engage, aux côtés de la France, dans le combat pour la diversité culturelle, rejetant ainsi « le joug des modes et des écoles imposées par l'Amérique du Nord » (idem). C'est là, sans doute, une des raisons de l'intérêt des Brésiliens pour la France, sa langue et sa culture (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 3).

L'organisation fédérale amplifie cette revendication : « Dans un bon nombre d'États et de villes, la politique culturelle est considérée comme une ardente obligation devant forger une identité plus forte. » (idem). De plus, lorsque le parti au pouvoir est le Parti des Travailleurs (P.T.), à l'ambition culturelle s'ajoute une lutte contre « l'envahissement d'une sous culture mondiale abâtardisante. » (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 3).

Ces collectivités territoriales peuvent dégager des moyens très importants, pour l'accueil d'artistes et de spectacles étrangers notamment. Cet accueil est conçu dans le

sens d'un échange avec les artistes locaux.

Au Brésil, les institutions privées sont fortement encouragées à jouer un rôle dans le domaine culturel grâce à des dégrèvements fiscaux ou de cotisations sociales. Ces entreprises « participent à la consolidation d'une création artistique contemporaine dynamique. » (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 3). Les commerçants souscrivent ainsi à une taxe parafiscale inscrite dans la Constitution et qui sert à financer des centres culturels.

Face aux maux sociaux brésiliens (inégalités extrêmes, violences, engorgement des villes), la culture joue « un rôle de ciment et de catharsis » (idem). La période du Carnaval montre combien ce pays, « bâti par la soumission d'un peuple autochtone à un peuple européen et par la réduction en esclavage d'un troisième peuple importé d'Afrique, puis soumis à des vagues très diverses d'immigration », a su créer ses « rites culturels expiatoires qui instaurent du lien social » (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 4).

On le voit, les Brésiliens font montre d'un profond attachement à leur culture et à leurs riches traditions. Celui-ci se manifeste par un intérêt pour le patrimoine, une redécouverte des centres historiques, le déploiement à l'étranger de superbes expositions et la mise en place de mécanismes de soutien aux créateurs par des lois de défiscalisation qui permettent notamment « une production audiovisuelle originale et forte » (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 7). La radio diffuse essentiellement de la musique nationale. Tous ces aspects font du Brésil le « candidat rêvé pour rejoindre la France et les pays qui cherchent à s'échapper du moins disant culturel et de l'américanisation » (idem).

Il faut cependant compter avec les grands groupes de télévision très puissants qui souhaitent que la culture se traite à l'O.M.C. et non à l'U.N.E.S.C.O. ou ailleurs. D'autre part, la croyance que l'exportation des biens culturels et leur exploitation commerciale par des opérateurs nationaux permettront de conserver intact ce bien national, est bien répandue.

Au regard de la situation culturelle brésilienne, les propositions coopératives françaises doivent être adaptées. Les auteurs du rapport sur la politique culturelle française au Brésil pensent que la France doit entretenir le désir brésilien de diversité culturelle en encourageant le Brésil

« à se découvrir lui-même en contribuant à son ouverture au monde culturel au travers des grandes expositions patrimoniales françaises au Brésil (Renoir, Parade, Rodin, Surréalistes, Antiquités égyptiennes, ...), mais aussi en présentant le meilleur de l'art contemporain français : arts plastiques, théâtre, danse - Label France

Contemporaine.» (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 7).

La coopération culturelle peut aujourd'hui s'appuyer sur deux organes essentiels : l'Ambassade de France et le réseau de l'Alliance française.

L'Ambassade veut s'inspirer du modèle réussi de la coopération scientifique et technique qui s'appuie sur des partenariats entre grands organismes. Son objectif est de faire de même dans le domaine culturel et artistique.

Le réseau de l'Alliance française est en plein renouveau et est « lancé dans une offensive dynamique de conquête de nouveaux publics » (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 2). Il cherche à capitaliser 70 ans d'une notoriété à laquelle est associée une réputation de qualité.

Dans une note adressée au H.C.C.I. (Haut Conseil de la Coopération Internationale) le 23 novembre 2001, M. de Cazotte ajoutait :

« Là où l'industrie culturelle américaine domine largement le marché brésilien, surtout au travers de la télévision qui véhicule un mode de vie étranger à la culture et à l'histoire du Brésil, et malgré des tentatives récentes de retour aux sources du pays, la coopération française tente de préserver, dans tous les espaces disponibles, une présence culturelle forte : livre, cinéma, arts scéniques, arts visuels, musique. »

Il s'agit aussi bien sûr pour les acteurs de la coopération culturelle de défendre l'industrie culturelle française. Dans un contexte de rapports de force mondiaux, la coopération doit selon M. de Cazotte, favoriser les partenariats culturels en vue de projets communs, y compris économiques. Il propose différentes actions :

- « 1/ Présence de la musique électronique, de la "musique du monde à la française" sur les ondes, dans les bacs des disquaires, à la télévision-institution prescripteur.
- 2/ Aide à la distribution du cinéma français actuel et promotion des rencontres entre professionnels en vue de co-productions, de co-réalisations et de soutiens croisés.
- 3/ Aide aux chaînes de télévision (publique et privée) en vue de leur promotion sur les bouquets satellitaires brésiliens.
- 4/ Promotion des arts en relation avec l'industrie : mode, design, architecture ...
- 5/ Diffusion du livre, traductions, échanges d'éditeurs, réflexion sur les modes de régulation (prix unique, livre virtuel). »

auxquelles il ajoute la présence au Brésil d'expositions majeures, notamment avec l'aide du Centre Georges Pompidou.

On peut prendre pour exemple de partenariat l'organisation du Forum Social Mondial de Porto Alegre qui s'est essentiellement organisé sur la base d'une alliance d'O.N.G. brésiliennes et françaises. Ce forum avait pour but de dénoncer une mondialisation attentant aux droits de l'Homme (se nourrir, jouir d'une vie digne, avoir

accès à l'éducation et à la santé...) (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 7).

2007 fut l'année du Brésil en France et 2009 l'année de la France au Brésil. Ce projet intergouvernemental fournit un cadre précieux aux échanges culturels. Cet ensemble d'événements permet à la France de proposer sa créativité en divers domaines : création artistique, innovation technologique, recherche scientifique. Il donna lieu à des débats d'idées favorables aux initiatives économiques. De nombreuses manifestations se sont déroulées en cette année 2009. Elles mobilisèrent la grande variété du savoir-faire français au bénéfice d'une coopération entre régions françaises et brésiliennes. Le lien que Yann Lorvo qualifie de presque passionnel qui unit nos deux pays a trouvé dans cette célébration son point d'orgue.

En observant le programme de l'année de la France au Brésil on peut noter comment, dans l'ensemble, c'est une culture « haute », élitiste, qui est mise en avant (<http://anodafrancanobrasil.cultura.gov.br/br/>). Le programme présente l'élégance, la mode française (exposition d'Yves Saint Laurent,...), les arts « nobles » : peinture, poésie, musique érudite,..., répondant par là aux représentations et donc aux attentes du public. On trouve peu de musiques actuelles, d'artistes des « nouvelles scènes », des nouveaux courants ou des sous-cultures urbaines,... À Recife par exemple, la politique culturelle développée par l'Alliance française pour l'événement conforte les représentations circulantes d'une culture française intellectuelle (conférence de philosophie, d'ethnologie) et artistique « haute » (arts classiques : marathon de peintres de la ville, récital de piano, photographe de veine plutôt classique,...). L'ensemble est traditionnel et policé.

IV.3.2. La coopération linguistique

La coopération linguistique tient une part importante dans la coopération franco-brésilienne, elle est au premier plan de ma problématique.

La consultation du site du ministère des affaires étrangères (2006-h), nous apprend que, pour ce qui concerne la zone Amérique latine et Caraïbes, les actions globales entreprises sont :

- le maintien des 4 langues internationales du continent, le français, l'espagnol, l'anglais, et le portugais ; « maintien de la diversité linguistique et culturelle » qui sera au cœur des enjeux de cette « immense zone de libre échange en construction ». Soutenue par le Québec et s'appuyant sur les

Départements d'Outre-mer comme des « passerelles de francophonie », la France s'emploie à développer la francophilie au sein des élites latino-américaines mais aussi dans les systèmes éducatifs nationaux. La communauté des professeurs de français compte effectivement parmi les partenaires privilégiés de la promotion du français. La Sous-direction du français se donne ainsi pour priorité de soutenir les enseignants de français dans les systèmes éducatifs locaux et d'assurer une formation initiale de qualité, permettant de créer un vivier de jeunes enseignants. La Sous-direction du français accompagne également des actions de formation continue sous forme de missions d'experts et de bourses de stages en France organisées par les services culturels et les établissements du réseau culturel français à l'étranger.

- le renforcement de la présence de jeunes Français dans les universités latino-américaines et, en retour, la participation à la venue de jeunes assistants d'espagnol en France s'inscrivent dans une action prioritaire de promotion du plurilinguisme.

- l'utilisation intensive de « méthodes audiovisuelles diffusées par les télévisions locales » pour permettre de démocratiser l'accès du grand public à la langue française. (M.A.E., 2006-h pour l'ensemble du paragraphe ci-dessus).

Ainsi les services de coopération linguistique peuvent proposer des activités, des documents pédagogiques ou financer des projet comme à Rio où les services du M.A.E. organisent la fête de la musique francophone, la venue de poètes et d'artistes pour des discussions et une représentation d'une pièce de théâtre en français pour les jeunes apprenants de la ville à prix très modique.

V. LES ACTEURS DE LA DIFFUSION ET DE LA PROMOTION DU FRANÇAIS AU BRÉSIL

Il s'agit, dans la partie qui vient, de réaliser une étape nécessaire aux ambitions interventionnistes et au respect du « critère de faisabilité » du projet de recherche en s'interrogeant sur les relais, appuis institutionnels de la diffusion et de la promotion du français.

Afin d'envisager pragmatiquement les actions pour le français il faut en effet connaître au préalable les partenaires éventuels de mise en œuvre de politiques linguistiques dans le contexte étudié. Nous nous intéresserons donc aux différents acteurs

concernés.

Cette démarche a consisté à chercher, du côté français et du côté brésilien, les agents institutionnels et non institutionnels œuvrant pour le français et à interroger leur rôle, leur fonctionnement.

Côté français, les acteurs en présence sont les différents services du M.A.E., la D.G.C.I.D., les Alliances françaises, l'agence ÉduFrance, le Ministère de la Culture et différentes associations.

Côté brésilien, les actions peuvent éventuellement compter avec les associations de professeurs de français, les secrétariats à l'éducation des différents états fédéraux et les municipalités lorsqu'ils ont une politique publique d'enseignement du français et –pour l'enseignement du français dans le supérieur au moins- avec le Ministère de l'Éducation et de la Culture brésilien.

V.1. Les acteurs institutionnels français

V.1.1. Les services du Ministère des Affaires Étrangères (M.A.E.)

Le M.A.E. (<http://www.france.diplomatie.fr>) et sa composante la sous-direction du français sont, en tant que décideur des grandes lignes de la politique de coopération linguistique et éducative de la France (charge autrefois assumée par la Direction du français) est sans conteste l'institution française la plus importante dans notre domaine (CUQ & GRUCA, 2005 : 25). Elle a été créée en 1945 en réponse à l'importance de l'influence américaine et anglaise (idem).

Dans les années 50 aux préoccupations culturelles s'ajoutèrent un intérêt pour la technique (CUQ & GRUCA, 2005 : 25). 1984 vit la création d'une Direction du français qui multiplia les opérations pour promouvoir l'image de la France et du français et relancer la motivation des apprenants étrangers potentiels (idem). Les Bureaux pédagogiques des ambassades devinrent les Bureaux d'Action Linguistique (B.A.L.) au sein desquels opéraient des agents à l'activité de plus en plus professionnalisée, les attachés linguistiques (CUQ & GRUCA, 2005 : 26). Parallèlement, le contingent des coopérants enseignants était réduit.

En 1989 la Direction du français fut dissoute et ses activités passèrent en partie à l'Agence pour l'enseignement du français à l'étranger (A.E.F.E.) et pour partie à une sous-direction de la coopération linguistique et éducative (idem). Les B.A.L. furent transformés en Bureaux de coopération linguistique et éducative (B.C.L.E.), ce qui marquait la volonté

d'inclure le linguistique dans un système de coopération plus large, l'éducation, où la France se prévaut d'une certaine expertise (ibidem).

L'A.E.F.E. (<http://www.aefe.diplomatie.gouv.fr>) a été créée en 1990 pour gérer l'enseignement du français à l'étranger. Elle a des liens avec 410 établissements dans 127 pays (235 000 élèves dont 78 000 Français) et gère directement 65 d'entre eux. Son objet est d'assurer le service public aux Français expatriés et de renforcer la coopération éducative avec les systèmes scolaires étrangers (CUQ & GRUCA, 2005 : 27 pour l'ensemble de ce paragraphe).

L'Ambassade de France est une institution dépendant du ministère des Affaires étrangères. « Dans les pays dits émergents (c'est-à-dire ceux qui sont en train de sortir du sous-développement) », son rôle est de « faire fructifier les relations : valoriser le politique et l'économique, moderniser le culturel » (M.A.E., 2006-j). Au Brésil, l'ambassade est présente dans la capitale, à Brasília où elle comprend une section consulaire.

L'Ambassade se compose de :

- L'ambassadeur.

C'est le chef d'orchestre. Avec la progression des réseaux techniques, ses fonctions se sont élargies. L'ambassadeur est « responsable de tout ce qui intéresse la France dans son pays de séjour ». Il est le représentant de chacun des ministres et joue un rôle de coordonnateur en tant que « dépositaire unique de l'autorité de l'État » (M.A.E., 2006-e).

L'ambassadeur est assisté de différents spécialistes qui sont ses conseillers techniques pour les affaires de son domaine.

- Le conseiller économique et commercial, chef de la Mission économique.

La Mission économique est aujourd'hui une antenne de la Direction Générale du Trésor et de la Politique Économique (D.G.T.P.E.) du ministère de l'économie et des finances. Le conseiller doit, avec l'aide des attachés spécialisés, développer la présence économique de la France au Brésil et susciter en France l'intérêt pour ce pays. Il gère les procédures d'aide de l'État au commerce extérieur et observe la situation économique et financière brésilienne. Au Brésil, place financière importante, il collabore avec le conseiller financier délégué (M.A.E., 2006-e).

- Le conseiller culturel, scientifique et de coopération.

Il couvre tous les aspects de l'action culturelle, y compris la gestion des instituts

culturels et des écoles françaises. Il est assisté de spécialistes pour l'enseignement, l'action artistique, l'audiovisuel, la coopération scientifique, technique et administrative. Il est l'interlocuteur direct pour tout ce qui concerne la diffusion et l'enseignement du français (M.A.E., 2006-e).

- Autres services spécialisés.

Toutes les administrations participant à l'action extérieure envoient peu à peu des représentants dans les missions diplomatiques. Il y a ainsi maintenant au Brésil, en fonction des besoins, des conseillers agricoles, maritimes, sociaux, nucléaires, douaniers, de police, humanitaires, etc. Le Comité interministériel des moyens de l'État à l'étranger (C.I.M.E.E.) a recensé 23 réseaux à ce jour (M.A.E., 2006-e).

Les Services de Coopération et d'Action Culturelle (S.C.A.C.)

Ces informations sont extraites du document rédigé par Michel DOUCIN et Norbert ENGEL (2002).

Ces services appartiennent au ministère des affaires étrangères et sont dirigés par le Conseiller de coopération et d'action culturelle de l'ambassade, aidé dans cette fonction par de(s) attaché(s) de coopération pour le Français, de(s) chargé(s) de mission et des assistant(s) en charge de la gestion administrative de la coopération. Ces services regroupent des :

- Attachés de coopération et d'action culturel ;
- Attachés et chargés de mission audiovisuel ;
- Attachés et chargés de mission culturel ;
- Attachés et chargés de mission de coopération ;
- Attachés et chargés de mission de coopération pour le français ;
- Conseillers et attachés pour la science et la technologie ;

Le S.C.A.C. est responsable de la coopération linguistique, éducative, audiovisuelle, technique et scientifique. Son action est basée sur des projets de coopération mis en place avec des partenaires académiques et institutionnels. Il assure, en outre, la supervision de la programmation artistique mise en place par les Alliances françaises et assume la responsabilité, *in fine*, des établissements scolaires français.

Au Brésil, ce service est basé à l'Ambassade à Brasilia et des antennes sont présentes à Belo Horizonte au *Secretaria de Estado da Educação* et également à Porto

Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador de Bahia et São Paulo. On trouve à Rio de Janeiro la Maison de France qui a pour double vocation d'abriter les services diplomatiques et consulaires du gouvernement français et de contribuer à la diffusion de la culture française au Brésil.

Le Brésil est un pays fédéral. À ce titre, il ne dispose pas d'une administration fédérale dotée de moyens conséquents. Les opérateurs sont répartis sur l'ensemble du territoire : les pôles culturels se tiennent à São Paulo, Rio, Belo Horizonte, Recife, Porto Alegre...

Le S.C.A.C. s'emploie donc à essayer de couvrir l'ensemble du territoire en organisant un maillage du Brésil. Les trois attachés de coopération pour le français sont répartis entre Rio de Janeiro (zone Sud et Sudeste), Recife (zones Nord et Nordeste) et Brasília pour le reste. Le S.C.A.C. a pour objectif de mettre en œuvre une stratégie de construction de partenariats égaux avec l'ensemble des principales structures brésiliennes du domaine culturel, à l'instar de ce qui existe déjà pour la coopération scientifique et technique.

Le S.C.A.C. et l'Alliance française sont tenus par le M.A.E. d'intercorriger leurs réseaux en organisant des réunions communes de programmation pour que les propositions de tournées artistiques venues de Paris ou de l'initiative de tel ou tel membre puissent être utilisées par tous. Cette collaboration n'est pas toujours de mise. En effet, lorsque dans une même ville officient à la fois un directeur d'Alliance (ou un responsable de celle-ci ayant vocation culturelle) et un attaché (représentant du S.C.A.C.) à compétence culturelle, une concurrence se crée nécessairement. Le travail de diffusion de la culture et de la langue française est ainsi entaché par des querelles intestines et des travaux égoïstes qui ternissent l'image de la France. Pour ce qui concerne l'élaboration des programmes de festivités par exemple, Alliance française et S.C.A.C. ont de plus en plus de mal à afficher une unité (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 21, pour ce paragraphe).

Les solutions à ce type de problèmes consisteraient à rapprocher les fonctions locales : le directeur d'Alliance serait également attaché culturel, une partie ou la totalité de l'action culturelle serait confiée à l'Alliance locale, la coopération S.C.A.C./Alliance serait contractualisée. Le S.C.A.C. se déclare favorable à ces possibilités, une convention annuelle a été signée avec la F.E.B.R.A.F. (Fédération Franco-Brésilienne des Alliances françaises) qui précise les projets et les actions menées avec le financement du M.A.E.

Le S.C.A.C. considère cependant que, si les Alliances sont des relais utiles de l'action extérieure et de coopération de la France au Brésil, toutes les actions bilatérales (université, science, culture, éducation, diffusion,...) ne peuvent leur être confiées (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 21-22 pour les deux paragraphes précédents).

L'attaché de coopération pour le français à Rio, Françoise Chambeu dont j'ai pu observer le travail lors de mon séjour à Rio s'attache essentiellement à faire le lien entre les universités et les centres de langues et à organiser des colloques, des congrès pour que des personnes qui font des travaux similaires ou ayant intérêt à échanger, collaborer se rencontrent. Elle a ainsi organisé en 2007 une rencontre des responsables des Centres de langues des principales universités publiques et privées des États de Rio de Janeiro et de l'Espírito Santo (U.F.F., U.F.R.J., P.U.C., U.E.R.J., Universidade Federal do Espírito Santo) et projetait d'organiser en 2008 une rencontre nationale de tous les centres universitaires de langues du Brésil. Cette attachée de coopération pour le français a également organisé pour l'année de la France au Brésil un colloque international sur les représentations croisées de la France et du Brésil (septembre 2009).

Voici la carte des circonscriptions consulaires :



Le dispositif diplomatique et consulaire français au Brésil se compose de :

- l'Ambassade de France à Brasília et les agences consulaires à Belém, Macapá, Recife, Maceió, Salvador, Porto Seguro, Fortaleza, São Luis, Natal et Aracajú ;
- Consulat général à São Paulo et les agences consulaires à Campo Grande, Campinas, Curitiba, Florianópolis, Foz de Iguaçu, Porto Alegre, Santos et São Jose dos Campos ;
- Consulat général à Rio de Janeiro et les agences consulaires à Belo Horizonte et Vitória ;
- Consulat Général à Recife (M.A.E., 2006-b).

La D.G.C.I.D.

La Direction Générale de la Coopération Internationale et du Développement (D.G.C.I.D.) se situe au-dessus de l'ensemble des services de la coopération française dans le monde et donc au Brésil. Avec près de 500 agents en poste, il gère une enveloppe globale de près de 2,7 milliards d'euros :

- 517 millions d'euros pour le programme « rayonnement culturel et scientifique »;
- 160 millions d'euros pour le programme « audiovisuel extérieur »;
- 2 milliards d'euros pour le programme « solidarité avec les pays en développement ».

En 2005, la France a consacré 8,1 milliards d'euros à l'aide publique au développement (ensemble des informations précédentes : M.A.E., 2006-m).

La D.G.C.I.D. participe étroitement au suivi des actions de coopération sectorielle : la sous-direction du français et les sous-directions du cinéma, des nouvelles technologies et de la promotion de la diversité culturelle sont pour elle des partenaires privilégiés (M.A.E., 2006-n).

Les informations qui suivent sont issues du site du M.A.E. (2006-o).

La D.G.C.I.D. est au cœur du dispositif français de coopération, elle intervient sur les quatre projets :

- interministériel
- société [civile](#)
- multilatéral
- expertise et main d'œuvre.

Pour chacun d'eux, la D.G.C.I.D. veille à renforcer la cohérence et l'efficacité de son action et à y associer l'ensemble de la société française.

Pour le projet interministériel, la D.G.C.I.D. assure, aux côtés de la direction du Trésor, le co-secrétariat du Comité Interministériel de la Coopération Internationale et du Développement (C.I.C.I.D.). Ce dernier élabore, en associant tous les ministères, les stratégies par pays, les orientations sectorielles et les réflexions sur l'aide publique au développement. La D.G.C.I.D. peut donc être un interlocuteur important pour la coopération linguistique au Brésil.

Pour la mobilisation sur les projets multilatéraux, la D.G.C.I.D. dispose d'un Groupement d'Intérêt Public : le G.I.P. France Coopération Internationale spécifiquement tourné vers l'appui aux opérateurs et la valorisation de l'expertise française dans les organisations multilatérales. Cet instrument doit permettre à la D.G.C.I.D. de mieux se mettre au service des opérateurs en fonction de ses compétences et de leur proposer une aide adaptée à leurs besoins (disponibilité de l'expertise, mutualisation de l'information, formation, etc.).

L'Union européenne et les organisations internationales sont devenues des partenaires quotidiens de la D.G.C.I.D., qui poursuit deux objectifs : rendre plus efficace l'aide au développement par une meilleure coordination de ses projets avec les programmes multilatéraux et influencer sur l'orientation de ces programmes.

Pour la société civile, la mission pour la coopération non gouvernementale située au cœur de la D.G.C.I.D. favorise la concertation avec les acteurs non gouvernementaux et développe des synergies avec les actions des collectivités locales. Elle est l'interlocuteur privilégié du Haut Conseil de la Coopération internationale (H.C.C.I.), lieu de rencontre entre les acteurs publics et privés de la coopération et d'information du grand public.

La France dispose d'un vaste réseau d'expertise et de « maîtres d'œuvre » dont les compétences sont mobilisables par la D.G.C.I.D. : A.D.I.T., A.D.P.F., A.E.F.E., A.F.A.A., A.F.D., Alliance française, C.I.E.P., C.I.R.A.D., C.N.C., C.N.O.U.S., C.N.R.S., Edufrance, Egide, E.N.A., F.I.P.F., F.N.S.P., I.R.D., R.F.I., TV5, T.V.F.I., Unifrance ... Des laboratoires universitaires et de recherche spécialisés aux « grands » opérateurs, tous ces organismes participent, de près ou de loin, à la réalisation des programmes de coopération et d'aide au développement coordonnés par la D.G.C.I.D. (M.A.E., 2006-o).

La D.G.C.I.D. remplit donc un rôle très important dans la conduite de la coopération dans sa globalité. Étant au sommet de la hiérarchie des opérateurs de l'action pour le français au Brésil, elle peut être un interlocuteur important.

V.1.2. Les autres acteurs institutionnels

Le M.A.E. et le M.E.N. (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche) ont créé conjointement le 1er novembre 1998 l'agence ÉduFrance, destinée à proposer une offre française dans le domaine de la formation et des échanges scientifiques (CUQ & GRUCA, 2005 : 28). Elle s'adresse particulièrement aux institutions et aux étudiants étrangers et propose conseil, expertise, transfert de savoir-faire et de technologie (idem).

Le ministère de la Culture (<http://www.culture.gouv.fr>) joue également un rôle important, au moins dans le choix des personnels destinés à l'étranger (CUQ & GRUCA, 2005 : 28). Ce rôle s'est renforcé depuis les années 80, surtout pour les aspects

linguistiques, à travers la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (D.G.L.F.L.F. : <http://www.dglf.culture.gouv.fr>) dont il dispose (idem). Créée en juin 1989, elle a pour mission la coordination des actions, des administrations et des organismes qui, quel que soit leur domaine d'activité, œuvrent à la diffusion et à l'usage du français. Le 16 octobre 2001, ses missions se sont élargies aux langues de France.

L'Association des Centres Universitaires d'Études Françaises pour l'Étranger (A.D.C.U.E.F.E., <http://fle.asso.free.fr/adcuef/fr.htm>) regroupe 25 universités françaises qui proposent des programmes de F.L.E. pour étudiants et enseignants étrangers (CUQ & GRUCA, 2005 : 30).

Il est également possible de s'appuyer sur l'Association des attachés de coopération éducative, des attachés de coopération pour le français et des attachés de coopération (A.D.A.C.E.F.) et l'Association des Agents Détachés auprès de la Direction générale du M.A.E. (A.C.A.D.-M.A.E.) (CUQ & GRUCA, 2005 : 31). Fondée en 1987, cette association, anciennement des attachés linguistiques, regroupe les attachés de coopération éducative et les attachés de coopération pour le français (idem). Son objectif est de favoriser les échanges professionnels entre ses membres, et d'organiser leur réflexion sur la politique linguistique de la France. En 1994, elle est entrée dans le cadre plus large de l'ACAD-MAE (Association de Coordination des Agents Détachés auprès du M.A.E.).

L'Association de Didactique du Français Langue Étrangère (ASDIFLE, <http://www.fle.asso.org>) a été créée en 1986, elle a pour objet principal de rassembler les didacticiens du FLE et de stimuler la recherche en didactique (CUQ & GRUCA, 2005 : 31).

L'Agence Universitaire de la Francophonie (A.U.F.) est également un partenaire important pour l'implémentation du français, surtout en contexte universitaire.

Créée en 1961 à Montréal, l'Association des Universités partiellement ou entièrement de langue française forme aujourd'hui, avec l'université des Réseaux d'expression française, l'Agence Universitaire de la Francophonie (A.U.F.) (CUQ & GRUCA, 2005 : 40). Ses objectifs sont de stimuler les programmes de recherche et de formation dans le monde universitaire francophone, de promouvoir l'enseignement du

français et la coopération interuniversitaire, ainsi que la formation à distance (CUQ & GRUCA, 2005 : 41).

Ses actions se tournent principalement en direction des départements universitaires de français. Dans le cadre de son programme « langue française, diversité culturelle et linguistique », l'Agence Universitaire de la Francophonie (A.U.F.) vise à leur apporter un soutien concret, qu'ils se situent au sein d'universités membres ou non-membres de l'A.U.F..

Il s'agit notamment pour cette institution de favoriser la coopération entre départements de français en constituant un réseau mondial d'échanges d'informations, de programmes de mobilité et de mutualisation des ressources. Dans ce but, elle a rendu disponible plusieurs outils spécifiques :

1/ la liste de diffusion et d'échanges « Framonde ». La liste « Framonde » informe ses abonnés des récents programmes et manifestations liés aux départements universitaires de français : appels à communications, appels à contribution d'articles, offres de bourses de mobilité, de financements de recherches, d'emplois universitaires, etc. Cette liste compte actuellement 3 000 abonnés dans 171 pays.

2/ le bulletin « le français à l'université ». Il s'agit d'un bulletin trimestriel d'information et de liaison qui s'adresse à tous les départements de français. Diffusé en version papier à 4500 exemplaires dans 171 pays, il comprend plusieurs rubriques consacrées à l'actualité des ressources pédagogiques pour les enseignants et à la présentation d'ouvrages récents.

3/ « l'agenda scientifique » est un service commun en ligne de l'A.U.F. chargé d'annoncer les événements scientifiques sur la langue française. Cet agenda est consultable à l'adresse www.auf.org/actualites/agenda.

4/ les réseaux de chercheurs en langue et littérature. Tout chercheur, à titre individuel et gratuitement, peut s'inscrire à l'un des réseaux de chercheurs suivants :

- technologie de l'information et de la communication pour l'éducation ;
- études du français en francophonie ;
- lexicologie, terminologie, traduction ; -sociolinguistique et dynamique des langues ;
- observation du français et des langues nationales ;
- littérature d'enfance ;
- cultures, identités et dynamiques sociales.

5/ le programme de mobilité à destination des départements universitaires de français. Ce programme cherche à valoriser les départements des universités où l'enseignement du français se développe en liaison avec le travail de recherche des équipes d'enseignants. Les bourses accordées pour une durée de 3 mois visent également à faciliter les échanges scientifiques entre les universités du Nord et du Sud dans le domaine du français. L'offre de bourses se fait dans le cadre d'appels publics à candidatures diffusés sur le site Internet de l'A.U.F. : www.auf.org.

V.1.3. La communauté française au Brésil

Bien qu'elle ne soit pas un acteur institutionnel, la communauté française joue, par sa présence, un rôle important vis-à-vis de la langue française.

Nombre de Français immatriculés au Brésil: 17 000

Evaluation des non-immatriculés: 8 à 10 000

Le chiffre total de la communauté française au Brésil est estimé à 30 000 personnes

Répartition géographique des ressortissants français immatriculés:

- Agglomération de São Paulo	40 %
- Agglomération de Rio de Janeiro	25 %
- Nordeste (principalement Bahia)	12 %
- Etats du Sud (Curitiba, Porto Alegre...)	9 %

Proportion de bi-nationaux: 56 % (application intégrale du jus solis au Brésil)

Représentation des Français du Brésil: trois Conseillers à l'Assemblée des Français de l'Etranger

Emigration française vers le Brésil:

On estime à quelque 100.000 le nombre des Français ayant émigré au Brésil entre 1850 et 1965 (moins d'un millier par an). Leurs descendants seraient entre 500.000 et un million, mais leur haut degré d'assimilation et le fait qu'ils n'aient pas, à l'instar des Allemands ou des Italiens par exemple, constitué des groupes compacts et homogènes les rend difficiles à identifier.

Sources : Ambassade de France

V.2. L'Alliance française

<http://www.alliancefrancaise.fr>

Créée en juillet 1883 à Paris, le réseau de l'Alliance française intègre des écoles en France pour l'accueil des étudiants étrangers et plus de 1093 établissements installés dans 138 pays où étudient près de 400 000 apprenants (DELEGAÇÃO GERAL DA ALIANÇA FRANCESA NO BRASIL, 2009).

Les zones géographiques où l'Alliance française est le plus représentée sont l'Amérique latine, l'Asie du Sud-Est, l'Afrique anglophone et l'est de l'Europe (CUQ & GRUCA, 2005 : 32). L'Alliance française est organisée comme une fédération (idem). Dans chaque pays elle dépend des lois locales ; son président et son bureau sont des représentants du pays (ibidem).

V.2.1. Statuts et fonctionnement

L'Alliance française a un statut d'association à but non lucratif. Le projet de création d'une association, avant toute constitution, reçoit l'aval du Délégué Général de l'Alliance française de Paris au Brésil qui approuve les statuts, les objectifs et les règles de fonctionnement (DELEGAÇÃO GERAL DA ALIANÇA FRANCESA NO BRASIL, 2009). Une fois créée, l'association reçoit l'approbation du Conseil d'Administration de l'Alliance française à Paris qui autorise l'utilisation du logo Alliance française (idem).

Les présidents des Alliances sont brésiliens. Élus pour 2 à 3 ans et rééligibles, il a été constaté que, une fois sur deux (idem), ils conservent leur fonction pour deux ou trois mandats (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 53).

De nombreuses Alliances bénéficient de l'utilité publique municipale voire *estadual* (de l'état où elles se trouvent). L'Alliance de Rio de Janeiro et celle de São Paulo possèdent l'utilité publique fédérale (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 53).

L'ensemble des Alliances est intégré à la Fédération des Alliances françaises (association des associations) créée en mars 2001. Bien que toutes les associations soient juridiquement et administrativement indépendantes, la coordination des activités culturelles et des programmes est garantie par la Délégation Générale située à Rio de Janeiro dont le responsable est aujourd'hui Yann Lorvo, nommé par l'Alliance française de "Paris" (DELEGAÇÃO GERAL DA ALIANÇA FRANCESA NO BRASIL, 2009).

Les Alliances françaises étant organisés sous une forme associative, elles assurent

une démocratie interne : des membres cotisant élisent un Comité qui élit un Bureau. Ces instances, avec les responsables du S.C.A.C. via la Délégation Générale, contrôlent le travail du directeur qui leur rend compte de la conduite de l'établissement et de sa gestion. Ce dispositif possède différents avantages : le Comité et le Bureau étant, le plus souvent, composés de personnalités locales disposant d'un réel crédit, ils peuvent épauler le directeur dans ses démarches vis-à-vis des autorités locales et lui ouvrir de nombreuses portes. À Brasília, le président du Comité est l'ancien directeur de la société d'aménagement de la capitale ; à Salvador, le Comité compte en son sein le secrétaire d'État de Bahia pour la culture et le tourisme. La présence de ces « notables » concourt à l'aura de qualité et de respectabilité des établissements.

D'autre part, une Alliance française étant ainsi constituée de plusieurs organismes, cela garantit une certaine continuité dans ses orientations, au contraire des Centres Culturels Français (C.C.F.) où chaque nouvelle nomination de directeur entraîne de profonds changements (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 18-19).

Néanmoins, certains des Comités ne s'étant pas renouvelés depuis plusieurs décennies, ils ont « développé une affection excessive pour l'autonomie les conduisant parfois à leur perte ». Habités à une demande à laquelle ils devaient répondre, « ils se sont trouvés désemparés dans des situations nouvelles de concurrence où il s'agissait de rechercher "le client" » (DOUCIN & ENGEL , 2002 : 21). Un travail de renouvellement des Comités et de refonte de leurs statuts paraît alors nécessaire pour redynamiser le réseau des Alliances françaises.

L'Alliance française reçoit le soutien du M.A.E. sur le plan des politiques pédagogiques et culturelles et pour les investissements immobiliers (DELEGAÇÃO GERAL DA ALIANÇA FRANCESA NO BRASIL, 2009).

En 2001, les Alliances françaises brésiliennes, qui formaient déjà un réseau solidaire, resserrèrent plus encore leurs liens par la fondation de la FEBRAF (Fédération des Alliances Françaises du Brésil) aujourd'hui sous la présidence de Mr. Armando Vasconcelos, Président de l'Alliance française de Recife (DELEGAÇÃO GERAL DA ALIANÇA FRANCESA NO BRASIL, 2009). Cette fédération permettra de renforcer le partenariat avec l'Ambassade de France au Brésil et avec l'Alliance française de Paris (idem).

V.2.2. Le réseau brésilien

Au cours des années 60, 10 nouveaux comités de l'Alliance française furent implantés au Brésil (ibidem). On comptait en 1979 30 associations et 50 implantations, le français était alors obligatoire dans l'enseignement secondaire (DELEGAÇÃO GERAL DA ALIANÇA FRANCESA NO BRASIL, 2009).

Aujourd'hui le réseau brésilien des Alliances française compte 39 association et 8 centres correspondants formant un réseau de 47 établissements et 69 implantations, filiales comprises présent dans presque tous les états brésiliens (idem). La majorité des Alliances françaises est située au sud d'une ligne Brasília-Vitória. Les 20 Alliances françaises aidées par le gouvernement français, sous forme de 28 détachements, assuraient en 2002 90% de l'activité (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 53).

Voici la liste des villes brésiliennes où l'Alliance Française est implantée : Aracaju, Batatais, Bauru, Belém, Belo Horizonte, Blumenau, Brasília, Campina Grande, Campinas, Campo Grande, Caixas do Sul, Curitiba, Florianópolis, Fortaleza, Franca, Goiânia, Guarulhos, João Pessoa, Joinville, Juazeiro de Norte, Juiz de Fora, Jundiai, Lindrina, Macaé, Maceio, Manaus, Natal, Niterói, Nova Friburgo, Petrópolis, Porto Alegre, Recife, Resende, Ribeirão Preto, Rio de Janeiro, Salvador, Santana do livramento, Santo Andre, Santos, São Caetano do Sul, São Carlos, São Gonçalo, São Joao del rei, São Jose dos campos, São Luis, São Paulo, Sete Lagoas, Sorocaba, Tatuapé, Teresópolis, Viçosa, Vitoria (ALLIANCE FRANÇAISE DE PARIS, 2006).

Le réseau compte aussi des « centres correspondants » avec lesquels la Délégation Générale a signé une convention depuis 1996. Il s'agit d'écoles privées possédant un département de français qui ont été sélectionnées pour leur qualité. Ces écoles sont situées dans l'intérieur des trois états de São Paulo, Rio de Janeiro et Minas Gerais (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 53).

Pour ce qui me concerne plus particulièrement, l'Alliance française possède un important réseau à Rio de Janeiro avec un établissement principal et six annexes dont une à la Maison de France.

La valeur du patrimoine immobilier possédé par le réseau de l'Alliance française s'élevait à environ 80.000.000 FF en 2001. 14 associations sur 40 sont propriétaires, parfois d'un actif important (Brasília, Curitiba, Rio de Janeiro et São Paulo) (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 53).

Le gouvernement français aide les Alliances de deux manières :

- en leur donnant des personnels, fonctionnaires rétribués par l'état français pour des postes de détachés au barème (27 en 2001) ;
- par des subventions.

V.2.3. Les enjeux

Les Alliances françaises jouent un rôle très important dans la coopération pour le français :

- par leurs directeurs qui se font les relais d'actions, de politiques linguistiques et culturelles. Ils sont en lien direct avec les S.C.A.C. et les services de coopération pour le français de l'Ambassade ;
- par la présence en leur sein (pour certaines Alliances) d'« attachés et de chargés de mission culturel » comme à l'Alliance française de Curitiba ;
- à São Paulo, l'Alliance française forme des enseignants du primaire et du secondaire, recrutés sur une base de volontariat.

Les Alliances françaises possèdent un prestige énorme vis-à-vis des Brésiliens qui ont un vrai « désir de France ». Cette France dont les Alliances françaises sont le lointain reflet est avant tout celle des stéréotypes : monuments, gastronomie, mode. Chaque directeur doit alors tout faire pour amener les apprenants et les spectateurs des manifestations culturelles à la percevoir comme un pays également « à la pointe de la modernité dans les sciences comme dans les arts » (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 14).

L'enjeu financier est très important pour les Alliances, elles doivent en premier lieu équilibrer leurs comptes (idem). Un bon nombre d'Alliances, et parmi elles certaines d'importance, ont traversé ces dernières années des crises financières graves. Ces crises les ont amenées à donner la priorité aux économies en supprimant les dépenses culturelles ce qui leur a donné une image grise et a accentué leurs difficultés, les obligeant à des plans de restructuration, des licenciements de personnels et à céder des actifs (ibidem).

Différentes raisons peuvent amener une Alliance à perdre des effectifs : la conjoncture économique, l'apparition de concurrents moins chers (écoles privées, universités), le vieillissement de l'équipe pédagogique qui entraîne des hausses de salaire rendant l'Alliance non compétitive et peut donner une image obsolète, voire négative de la

structure (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 14).

Au contraire, les Alliances, lorsqu'elles sont capables de s'imposer comme des « vitrines modernes de la France culturelle et comme des écoles de langues dotées des meilleurs équipements et d'équipes pédagogiques compétentes » (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 15), peuvent alors tenter de conquérir des nouveaux publics. Les quartiers neufs de la moyenne bourgeoisie s'avèrent notamment une bonne cible. Les Alliances peuvent aussi former des enseignants du primaire et du secondaire, complémentirement avec le S.C.A.C. et l'Ambassade. Une judicieuse politique de « bourses » (réductions tarifaires ciblées pour les groupes d'étudiants) peut favoriser la dynamique de même qu'une politique immobilière privilégiant les locations, permettant ainsi une plus grande mobilité (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 15).

L'Alliance Française de Rio est en quelque sorte le laboratoire d'un projet tout à fait innovant : la mise en place d'un programme d'actions Multimédia – le Bureau Virtuel - qui offre une nouvelle forme d'interactivité entre tous les adhérents de l'A.F. au Brésil. L'idée est d'étendre ce programme au réseau des Alliances française du Brésil. Dans ce pays où les établissements peuvent être à distance de 4000 kilomètres l'un de l'autre, l'intérêt immédiat de cette plateforme de diffusion multimédia est évident. Ce moyen de communication est un outil fédérateur et simple pour communiquer et collaborer à distance. Les valeurs de l'Alliance Française comme la solidarité, le partage et l'échange sont largement favorisées par ce type de bureau virtuel (DELEGAÇÃO GERAL DA ALIANÇA FRANCESA NO BRASIL, 2009).

L'avenir est aux plateformes interactives qui se veulent pluridisciplinaires et transversales. Il s'agit de modéliser, d'expérimenter et de diffuser de nouvelles pratiques dans l'échange du savoir-faire et de l'information.

V.3. Les acteurs brésiliens et internationaux

V.3.1. Les associations de professeurs

Les associations de professeurs peuvent être de précieux partenaires pour d'éventuelles mises en place d'actions pédagogiques. Bien que de nombreux enseignants n'y participent pas, ces structures constituent un réseau d'appui important à travers lequel il est possible de toucher un grand nombre d'acteurs de la diffusion du français.

Certaines unités comme l'Association des Professeurs de Français de l'État de São

Paulo (A.P.F.E.S.P.), très impliquée, jouent un rôle fondamental (CASA DEI PIETRARÓIA, 2009). Celle-ci a assuré des cours gratuits dans les périodes difficiles où l'enseignement du français avait quasi-disparu. Motrice, elle joue un rôle important et décisif (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 59).

L'A.P.F.E.S.P. est, par son dynamisme, un modèle d'association d'enseignants qui compte 800 associés (CASA DEI PIETRARÓIA, 2009 : 164). Elle joue, par son site (www.apfesp.org.br), son journal en français (le *Courrier*) et ses *Bulletins Électroniques*, un rôle informationnel et communicationnel important (CASA DEI PIETRARÓIA, 2009 : 166). Ces médias diffusent notamment un agenda culturel et un agenda scientifique. L'A.P.F.E.S.P. organise également des rencontres entre enseignants (notamment les professeurs particuliers) et des échanges universitaires pour des séjours en France (idem). L'association joue un rôle de formation important par l'organisation de cours, séjours de formation pour les enseignants dans des centres français de didactique du FLE. ainsi que les *Journées Linguistiques et Culturelles de l'APFESP* (deux à trois journées entières de formation par an), une *Journée de la francophonie*, une *Journée des Ados* (en août) et une *Journée Pédagogique*. L'APFESP organise deux activités plus longue : un *Stage de Perfectionnement* annuel et un *Bain Linguistique* (CASA DEI PIETRARÓIA, 2009 : 166). Elle organise également une bourse aux livres et a développé en 2008 un projet CECA (Cultures d'enseignement /Cultures d'apprentissage), de l'Agence Universitaire de la Francophonie (idem).

L'A.P.F.E.R.J. (2010, Association des Professeurs de Français de l'État de Rio de Janeiro) organise des colloques, un séminaire de rentrée (auquel j'ai participé), de la formation continue, une « fête de la musique », une activité de discussion en français, un atelier de lecture du monde et quelques autres activités.

Cette association se donne également pour objectif d'approfondir ses relations avec les différentes institutions œuvrant pour le français que sont le Service de Coopération et d'Action Culturelle du Consulat Général de France, l'Alliance française, le *Secretaria Municipal da Educação* (Secrétariat Municipal d'Éducation : S.M.E.), le *Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial* (Service National d'Apprentissage Commercial) et le *Secretaria de Estado de Educação* (S.E.E.) et les autres institutions, afin de « promouvoir la rencontre et l'échange entre collègues, en des endroits diversifiés. » (A.P.F.E.R.J.).

La Fédération Internationale des Professeurs de Français (F.I.P.F.) (<http://www.fipf.com>) a été fondée en 1969 à l'initiative de 26 associations nationales de professeurs de français (CUQ & GRUCA, 2005 : 29). Elle compte aujourd'hui environ 700 000 membres, répartis dans plus de 150 associations et est devenue une OING (idem).

Ses travaux s'organisent en commissions régionales (commission F.L.M., commissions Europe de l'Ouest, Europe centrorientale, Asie-Pacifique, Amérique latine et des Caraïbes (qui organise régulièrement les SEDIFRALE), commission de l'Amérique du Nord, monde arabe) (CUQ & GRUCA, 2005 : 30).

La F.I.P.F. publie la revue *Dialogues et cultures*, les actes de ses colloques internationaux et elle a la responsabilité du *Français dans le monde* (idem).

Tous les 4 ans cette fédération se réunit en congrès : Atlanta en 2004, Québec en 2008.

V.3.2. Les autorités publiques brésiliennes

Selon le public auquel il se destine, l'enseignement du français peut se placer sous la responsabilité de différentes institutions brésiliennes :

- le *Secretaria Municipal da Educação* (Secrétariat Municipal d'Éducation : S.M.E.) pour le français dans l'enseignement fondamental (de 7 à 14 ans).
- le *Secretaria de Estado de Educação* (S.E.E.) est responsable de l'enseignement intermédiaire (*ensino médio* : de 15 à 17 ans) ; la base des programmes est élaborée nationalement.
- le *Ministério da Educação e da Cultura* (Ministère de l'éducation et de la culture) pour l'enseignement supérieur, universitaire (18 ans et plus).

Pour les auteurs du rapport sur la politique culturelle de la France au Brésil, le discours de ces institutions s'oriente autour des points suivants (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 16) :

- la France est un phare culturel vers lequel le Brésil se tourne en souhaitant être davantage reconnu lui-même. « Les échanges artistiques sont donc vivement souhaités »
- il est nécessaire, pour accéder à la culture française, de posséder la langue. Le départ en retraite progressif des intellectuels ayant vécu en France du temps

des dictatures représente un risque conséquent de rupture du lien existant entre les deux pays. Il paraît donc important de former une nouvelle génération de francophones qui jouera un rôle de passerelle.

- cette ambition demande que soit reconstitué un enseignement du français dans le primaire, le secondaire et que l'offre à l'université soit améliorée. Ce point de vue est plus particulièrement défendu par les hommes politiques du Parti des Travailleurs (P.T.) qui voient dans l'accès à la francophonie une manière de résister à la mondialisation sous diapason américain.
- les Alliances françaises offrent une multitude de services permettant de répondre à cette attente. La présence de ces petites « maisons de la France » garantit l'influence française jusque dans les cités les plus éloignées du Brésil (pour le paragraphe DOUCIN & ENGEL, 2002 : 16).

Un entretien de Michel DOUCIN et Norbert ENGEL (2002 : 59-60) avec un secrétaire municipal à l'éducation montre l'ampleur que peut avoir la collaboration avec une mairie. Pour ce responsable, la diffusion de la culture et celle de la langue française vont de pair. Il voit la culture française comme une manière de « résister à l'hégémonie américaine. La France apporte au Brésil un autre regard sur le monde ». Il exprime aussi le désir qu'ont les décideurs brésiliens de participer à la discussion politique sur de nombreux sujets où la France est plus proche du Brésil que d'autres pays.

Il attend de notre coopération qu'elle aide à améliorer la qualité de l'école, l'éducation étant selon lui trop abandonnée à la télévision. Il souhaiterait relier sciences, arts et lettres avec une approche concrète et sociale et marque son intérêt particulier pour l'introduction du français par le biais d'un apprentissage des sciences. L'opération du professeur Charpak « main à la pâte » (*mão na massa*) (cf. V.3.4.) qui consiste en la mise en place d'approches cognitives et qui a été appuyée par la coopération française, reçoit ainsi tout son soutien. Il attend beaucoup de la coopération pour la formation d'enseignants qui a déjà donné de grands résultats et dont le Centre International d'Études Pédagogiques (C.I.E.P.) de Sèvres est désormais le pivot. Il souhaite qu'existe une initiation précoce au français, en particulier dans les quartiers pauvres, ce qui exige une formation de professeurs et regrette l'insuffisance des bourses pour ces enseignants. Il a ainsi mis en place une collaboration avec des écoles du primaire (60 professeurs, 1940 élèves) qui doit s'étendre à 25 d'entre elles, renversant la place traditionnelle du

français. Il a également mis en place une école pilote bilingue.

Les professeurs de français ont d'importants besoins en termes d'apprentissage du français, en particulier pour pouvoir consulter la documentation qui leur est remise. La formation linguistique se fait à l'Alliance française pour des enseignants ayant la double formation portugais/français et d'autres ayant des bases en français, s'ils sont volontaires. Il faut plus de moyens pour organiser et financer ces formations (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 59-60).

V.3.3. Les acteurs culturels

Le Brésil connaît une véritable explosion d'institutions culturelles, de festivals en particulier. Malheureusement, l'ingénierie nécessaire à leur bon fonctionnement ne suit pas toujours. Aussi l'offre de spectacles ou l'accueil en résidence d'artistes par le réseau des spécialistes de la culture française présent au Brésil sont très appréciés (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 17). Les formations et séjours en France seraient, pour leurs bénéficiaires, de grands moments assurant des fidélités durables.

Les partenariats noués lors des événements sont souvent déclencheurs d'un désir d'aller plus loin. Ainsi le président du mois de la photo de São Paulo (5^e édition de cette manifestation biennale) a décidé de s'inscrire avec sa famille à un cours à l'Alliance française à la suite de leur partenariat régulier.

V.3.4. Des exemples d'action de promotion et de diffusion du français

Le Secrétariat d'Éducation à Distance (S.E.E.D. : *Secretaria de Educação a Distância*) du Ministère de l'Éducation et de la Culture brésilien (M.E.C.) propose, à la suite de la coopération existante depuis 2000, le cours basique de français *Reflets-Brésil* (24 modules) via un accès gratuit à Internet⁵.

Cette action d'enseignement du français a été mise en place suite à la collaboration des représentants du S.E.E.D. et de la chargée de la coopération éducative de l'Ambassade de France, Catherine MacLorin. Il n'y avait pas jusque là de cours de français gratuit en ligne d'un tel niveau.

L'équipe technique du D.I.TEC (*Departamento de Infra-Estrutura Tecnológica* : département d'infrastructure technologique) a préparé l'adaptation du cours pour sa diffusion sur *Internet*. Les exercices sont mis à disposition sur *e-ProInfo*, environnement

5 http://www.universia.com.br/noticia/materia_dentrodocampus.jsp?not=25325

d'apprentissage virtuel développé par le S.E.E.D. *Reflets-Brésil* est accessible à toutes les personnes intéressées par l'auto-apprentissage du français et aux enseignants de langue comme matériel d'appui.

Le Secrétariat d'Éducation à Distance propose également, dans le portail *Domínio Público* (Domaine Public), le matériel du projet *Branché* – le journal de la chaîne française TV5 diffusé par *TV Escola*-, le contenu du cd-rom *Génération 05* (musiques et lettres) et *Brésil La Diversité comme Identité*, ce dernier étant à l'étude par l'équipe du D.I.TEC (M.E.C., 2004).

Les informations qui suivent sont tirées du site du M.A.E. (2006-p).

L'opération « *mão na massa* » est un programme original qui, tout en abordant les sciences à l'école et au collège, a donné le goût d'apprendre le français. 126 600 élèves et 3050 professeurs y ont participé dans 345 établissements brésiliens. Il a été réalisé dans le cadre d'accords de coopération entre l'Ambassade de France au Brésil, l'Académie brésilienne des Sciences, des opérateurs locaux et cinq États (São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco).

Ce programme a été lancé en 1996 à l'initiative du professeur Georges Charpak de l'Académie des sciences et Prix Nobel de Physique en 1992. Il visait à promouvoir au sein de l'école primaire une démarche d'investigation scientifique.

Au Brésil, cette opération baptisée « *ABC na educação científica : Mão na massa* », est coordonnée par l'Académie brésilienne des Sciences. Elle vise d'abord à améliorer l'éducation scientifique à l'école primaire et au collège. Ce programme constitue également un moyen d'aborder l'éducation à la santé (en particulier sur les maladies comme le Dengue ou le Choléra) et de réaliser un travail sur la langue (expression orale et écrite) (M.A.E., 2006-p). Conçu comme une « alphabétisation scientifique », il constitue une réponse adaptée au souhait des autorités brésiliennes de promouvoir les sciences à l'école. C'est aussi un véritable tremplin pour l'apprentissage du français dans les écoles où il est implanté. En effet, les activités à caractère scientifique sont l'occasion d'un important travail sur la langue. Les professeurs brésiliens engagés dans le projet sont formés en grande partie par des spécialistes français. « La main à la pâte » attire ainsi, par le biais de la science, de nouveaux publics scolaires vers l'apprentissage du français.

D'autres pays d'Amérique latine participent également à ce programme. Il s'agit de la Colombie, du Chili, de l'Argentine et du Venezuela qui se sont retrouvés à Rio de

Janeiro en avril 2006 lors de la 5ème rencontre latino-américaine de « La main à la pâte ».

L'extension du programme à l'ensemble de la Fédération brésilienne est actuellement à l'étude.

Sites Internet sur « la main à la pâte » au Brésil :

<http://www.ioc.fiocruz.br/abcnaciencia>

<http://www.prodam.sp.gov.br/sme/maonamassa/fotos.htm>

<http://www.ufv.br/crp/maonamassa.htm> <http://educar.sc.usp.br/maonamassa>

Site Internet sur « La main à la pâte » en France : www.lamap.fr/

Le Nouveau Franc-Parler est un journal franco-brésilien mensuel sur papier avec une version électronique hebdomadaire (<http://www.francparler.com.br>). Ce journal n'est pas une initiative directe des services français au Brésil mais il est soutenu activement par l'Ambassade de France.

Cette parution traite de l'actualité en France et au Brésil et est

« une source de contacts, d'informations et de conseils qui favorisent le rapprochement entre la France et le Brésil dans tous les domaines : culture, social, santé, enseignement, économie, sciences et technologies, etc... » (LE NOUVEAU FRANC-PARLER, 2010).

Elle offre des textes et des informations en français et en portugais, tous rédigés par son équipe rédactionnelle. *Le Nouveau Franc-Parler* s'adresse aux Français soucieux de s'intégrer dans leur communauté, aux Brésiliens amoureux de la France ou faisant des affaires avec la France et aux professeurs et étudiants de français.

VI. APPROCHE INTERCULTURELLE DES RELATIONS FRANCO-BRÉSILIENNES

Je vais maintenant mettre en œuvre une approche interculturelle des relations franco-brésiliennes. Cette perspective peut recevoir le qualificatif d'interculturel parce qu'elle s'intéresse aux phénomènes produits par la rencontre de deux cultures, de deux nations, ici la France et le Brésil.

Après avoir abordé l'Histoire des relations franco-brésiliennes et leur actualité on peut s'apercevoir d'un certain nombre de liens entre ce passé et les représentations actuelles de la France, de sa langue et de ses locuteurs circulant chez les Brésiliens : « les représentations sociales sont informées par les événements. Elles « ont une

Histoire » » (AUGER, 2007 : 20).

VI.1. La « grande sœur » France

On pourrait également parler avec Maria Elizabeth Chaves de MELLO de « mère d'adoption » (2006 : 115).

VI.1.1. Un mentor choisi

Le Brésil a toujours été tourné vers la France dont l'influence culturelle est très forte, dans de nombreux cas celle-ci était même plus forte que celle du Portugal.

Dans la préface de son ouvrage sur les échanges culturels entre la France et le Brésil Mario CARELLI affirme qu'étant donné l'échec des projets coloniaux de « France antarctique » ou de « France équinoxiale » au Brésil, le fait que la France ne soit jamais intervenue de manière brutale dans l'Histoire du Brésil, la relation franco-brésilienne « est débarrassée, épurée, des sempiternelles hypothèques dialectiques de colonisateur à colonisé. » (CARELLI, 1993 : 3).

Pour cet auteur les relations franco-brésiliennes à travers les siècles ont fonctionné de façon atypique. Celles-ci échapperaient selon lui au binôme habituel métropole-colonie car les Portugais ont assumé ce rôle (CARELLI, 1993 : 13). Depuis toujours les deux pays entretiennent des relations particulières,

« la France est restée très longtemps le rêve de civilisation des Brésiliens, et Rio de Janeiro, depuis l'épopée de la « France antarctique » par Villegagnon quelques années après sa découverte, a représenté celui d'une présence française sous les tropiques »,

comme le souligne Marcos Azambuja, l'Ambassadeur à Paris (ELMALAN, 2000).

Les Français ont représenté une référence culturelle prépondérante tandis que les Allemands et les Italiens ont constitué des apports massifs d'immigration de peuplement.

Lors des luttes pour l'indépendance les Brésiliens refusent le colonisateur portugais et élisent la France comme « mère d'adoption » (MELLO, 2006 : 115). Elle devient le modèle dans tous les domaines : mode, coiffure, cuisine et surtout dans l'éducation, les écoles philosophiques, artistiques et littéraires (idem). Les élégantes brésiliennes s'habillaient à Paris et le français a été pendant longtemps la première langue étrangère apprise à l'école au Brésil.

La France a conquis la place exceptionnelle qui est la sienne au Brésil par son rayonnement intellectuel, grâce notamment aux Philosophes du Progrès, à l'importance de sa langue et au goût pour les produits de Paris alors qu'elle était nettement moins

présente d'un point de vue commercial que l'Angleterre (CARELLI, 1993 : 14 ; MELLO, 2006 : 115). Si le français est langue de la culture, l'anglais est celle du commerce et quiconque veut réussir dans le domaine des finances et des sciences comptables doit nécessairement étudier l'anglais (idem).

Les intellectuels et artistes brésiliens de la fin du XIXe siècle possédaient une familiarité livresque avec la culture française. Les élites parlaient français, lisaient les revues et les livres lancés à Paris (MELLO, 2006 : 115). La classe dominante, pour rester au pouvoir, devait parler français (idem).

Le diplomate et homme de lettres Gilberto Amado en témoigne : « La France, pour moi, comme pour tous les jeunes gens de mon temps était, pour ainsi dire, l'air que notre esprit respirait. Le héros national du gamin du Brésil de mon temps n'était ni Caxias ni José Bonifacio, c'était Napoléon Bonaparte. » (CARELLI, 1993 : 153). En plus des lectures françaises diffusées par Garnier, cette génération raffolait des tournées théâtrales françaises, en particulier celle de Sarah Bernhardt, des films de Pathé frères et de la Gaumont, avec le fameux comédien Max Linder, ainsi que des conférences d'écrivains de passage (CARELLI, 1993 : 153).

Alors qu'outre-Atlantique débute la grande boucherie, en 1914, lors des promenades dominicales, la haute société *carioca* se salue en clamant « Vive la France ! ».

Pour les Brésiliens, la France demeure liée aux principales étapes de leur construction d'un État moderne (CARELLI, 1993: 201). « La circulation d'informations entre les deux pays a donc été particulièrement féconde, parce qu'elle portait sur des incitations transformatrices » (idem).

Ainsi Paris était pour les intellectuels et les artistes brésiliens une Mecque, un voyage relevant du rite initiatique, du passage obligé pour compléter leurs formations. Pour la jeune nation brésilienne,

« Paris fût le modèle incontesté du progrès ainsi que la référence mythique des artistes. S'y rendre devînt une nécessité pour tout intellectuel digne de ce nom, comme d'ailleurs pour beaucoup d'autres étrangers. Quelques personnalités exemplaires permettront de montrer la signification de ce voyage qui était l'occasion de confrontation de courants esthétiques comme d'idées politiques. Dans les années 1920, la relation des Brésiliens avec Paris change profondément. Et pourtant, Paris conserve jusqu'à présent son pouvoir de fascination. » (CARELLI, 1993 : 147).

Sous la dictature la capitale française accueillit d'ailleurs un grand nombre des

expatriés brésiliens qui, revenus au pays à des postes importants au retour de la démocratie, initièrent divers changements en s'inspirant de ce qu'ils avaient vu et appris en France (cf. II.3.).

Le fait que Paris soit aujourd'hui la destination la plus chérie des Brésiliens est probablement un héritage direct du statut de la capitale dans les imaginaires. La forte focalisation— jusqu'aux années 90— des manuels de langue sur la capitale française a certainement favorisé cette attraction des Brésiliens pour Paris.

Ce qui caractérise au moins pour partie la relation du Brésil à la France est que celui-ci, à travers ses élites, s'est choisi celle-ci comme modèle (MELLO, 2006 :115).

De par la grande influence culturelle qu'elle avait dans le monde au XIX^e-début XX^e siècle grâce à ses auteurs, la France a été élue par le Brésil parce que les valeurs qu'elle mettait en avant répondaient aux aspirations de son intelligentsia.

D'autre part on peut comprendre que le Brésil se soit tourné vers la France dans l'espoir de s'affranchir de la tutelle portugaise et du puissant et influent grand frère nord-américain (ELMALAN, 2000). Les regards ne pouvaient pas se tourner vers le Portugal car c'était l'ancienne puissance coloniale, la France est donc devenue le modèle (DU ROY, 2005).

Il est opportun également de considérer la relation franco-brésilienne dans sa dimension psycho-sociologique historique. En effet les Brésiliens au cours de leur Histoire ont délibérément choisi de « s'européaniser » en privilégiant une immigration européenne et en refoulant le peuplement africain ainsi que leur africanité (CARELLI, 1993 : 14).

L'influence française a été librement choisie et vécue, ce qui peut expliquer le fait qu'elle soit si importante et qu'elle ait perduré au fil des années. On voit aujourd'hui, dans la sphère universitaire notamment (cf. IV.1.), le rôle fondamental de la pensée française dans la construction identitaire brésilienne.

Plus tard, l'influence culturelle européenne et française était si forte qu'un mouvement de la brésilianité a émergé au XX^e siècle avec le mouvement moderniste (CARELLI, 1993 : 97). Le Brésil s'est progressivement démarqué pour recréer ses propres institutions, ses courants artistiques et philosophiques. « Cette émancipation culturelle va se radicaliser avec le mouvement moderniste qui, en 1922, cent ans après l'indépendance politique, organise des manifestations d'affirmation de la brésilianité. » (CARELLI, 1993 : 97). Cette construction de l'identité brésilienne se poursuivra.

VI.1.2. Un complexe d'infériorité

La teneur des relations franco-brésiliennes, l'ancienne quasi dépendance culturelle du pays tropical vis-à-vis de son maître à penser hexagonal devait légitimement installer un certain complexe des Brésiliens face à l'Europe et à l'Amérique du Nord.

Aujourd'hui l'indépendance culturelle et intellectuelle brésilienne, si elle a progressé par rapport au 19^e siècle, n'est néanmoins pas totalement conquise.

De nombreux Brésiliens conservent un certain complexe vis-à-vis de l'Europe et des E.-U, ils se considèrent en retard sur les plans intellectuel, scientifique, culturel. Pour beaucoup il faut aller dans ces régions car c'est « là que ça se passe » au plan mondial. Cette perception se traduit par l'expression « *primeiro mundo* », le « premier monde », utilisée pour désigner ces pays économiquement avancés d'Europe et d'Amérique du Nord. Ils sont par ailleurs nombreux à vouloir y émigrer à la recherche de meilleures opportunités professionnelles.

Ainsi le psychanalyste Contardo CALLIGARIS (1996) analyse que les Brésiliens seraient habités par deux voix très fortes : celle du colonisateur et du colon (CORACINI, 2002 : 70).

Le colonisateur est parti de son pays pour trouver le bonheur et garde en lui ce désir du pays natal et de la langue maternelle, lieux du vrai bonheur (idem). Cette voix du colonisateur se manifesterait dans le mépris et le peu de valeur porté à tout ce qui peut symboliser le passé et la culture brésilienne, dans le « *jeitinho* » (débrouille) brésilien et dans la mise en valeur de tout ce qui est étranger (CORACINI, 2002 : 70).

Le colon a lui aussi quitté son pays mais pour se trouver un père, c'est-à-dire un nom qu'il avait cherché partout sans le trouver (CORACINI, 2002 : 71). Ce père, ce nom, s'est matérialisé dans le désir de posséder un morceau de terrain pour cultiver et travailler, désir qui n'a pas toujours été réalisé (idem). Cette voix expliquerait, selon CALLIGARIS (1996), le désir d'autorité qui caractérise les Brésiliens.

Cette configuration, ce complexe, jouent un rôle sous-jacent mais néanmoins important dans le désir de nombreux Brésiliens d'apprendre l'anglais et le français, l'allemand. L'apprentissage de ces langues européennes est pour eux, au moins symboliquement, l'accès au « premier monde » et à sa culture, sa pensée, le moyen de conquérir leur européanité.

VI.2. Contexte représentationnel

Il est passionnant de voir comment l'Histoire et la nature des échanges franco-brésiliens viennent aujourd'hui déterminer leur actualité. Ces facteurs sociopolitiques généraux déterminent également les représentations sociales qui leur sont fortement assujetties. Les représentations sociales prennent en effet souvent leur origine dans le contexte des relations historiques d'un pays avec un autre :

« La vision « officielle » du monde de la langue cible est très souvent influencée par les liens traditionnels qui unissent le pays de l'apprenant et celui dont il étudie la langue ou par les relations politiques qu'entretiennent les deux pays à un moment donné. » (NEUNER, 2003 : 39).

Gerhard NEUNER explique ainsi que lorsque les relations entre deux pays sont de l'ordre d'un « partenariat fondé sur la coopération, une perception amicale et positive de la langue cible prévaut » (2003 : 25). A contrario, si les « relations politiques (ou idéologiques se caractérisent par leur hostilité, il y a une tendance à se focaliser de manière critique sur les aspects négatifs de la société ou culture étrangère » (NEUNER, 2003 : 25).

On sait que dans l'enseignement d'une langue vivante, les apprenants ne sont jamais (ou presque, lors d'un voyage scolaire par exemple) en contact avec le monde cible « réel » mais avec une « construction filtrée » du monde étranger (NEUNER, 2003 : 39).

Aussi l'enseignement des aspects socioculturels en classe de langue ne commence pas « à zéro ». « Il doit donc prendre en compte et composer avec les « éléments disparates » et les idées préconçues (représentations imaginaires, stéréotypes) qui se rattachent au pays cible et à ses habitants dans l'imagination de l'apprenant. » (NEUNER, 2004 : 44).

Les RS des apprenants naissent notamment (sans ordre de valeur) de leurs expériences personnelles, exposition aux médias, de leur lecture des faits, prises d'information, et de leur gestion, évaluation de celles-ci, de leurs études et connaissances. Gerhard NEUNER expose les différents facteurs déterminant les représentations sociales d'un autre pays : la configuration sociopolitique est prévalente (« les relations avec le pays-cible, la perspective sur le monde étranger, les normes socioculturelles prévalant dans le pays de l'apprenant » (2003 : 44). Viennent ensuite les « facteurs de socialisation générale » (école, milieu de travail, famille, pairs, médias) puis les facteurs individuels comme l'âge, le sexe, les connaissances sur le monde, connaissances et expériences liées au pays cible, les aptitudes intellectuelles, la motivation et l'intérêt (NEUNER, 2003 :

44). « Tous ces facteurs contribuent à former, dans l'esprit de l'apprenant, « l'image du pays étranger » (idem).

En observant les représentations de la langue-cible, du/des pays de la langue-cible et de leurs habitants (cf. ci-dessous), on ne peut que constater combien celles-ci sont déterminées par le passé et le présent commun des deux nations.

L'inscription dans une dynamique interculturelle justifie de s'intéresser à ces matériaux discursifs qui constituent la base de développement des relations et des compétences interculturelles :

« Les représentations sont constitutives de la construction identitaire, du rapport entre soi et les autres et de la construction des connaissances. Les représentations ne sont ni justes ni fausses, ni définitives, dans le sens où elles permettent aux individus et aux groupes de s'autocatégorieser et de déterminer les traits qu'ils jugent pertinents pour construire leur identité par rapport à d'autres. Elles sont ainsi à considérer comme une donnée intrinsèque de l'apprentissage, qu'il convient d'intégrer dans les démarches éducatives. Ces démarches doivent pouvoir réconcilier des tensions a priori contradictoires entre un besoin d'auto-centration et de rattachement au connu, et l'indispensable ouverture que nécessite l'appropriation des langues » (CASTELLOTTI & MOORE, 2002 : 21).

Enfin, dans la perspective didactique,

« Si la notion de contexte est une notion importante en didactique des langues, c'est qu'elle s'identifie principalement à l'ensemble des représentations que les apprenants ont du contexte, introduisant par là même des variables culturelles et interculturelles dont la prise en compte est alors féconde » (CUQ, 2004 : 54).

VI.2.1. Représentations linguistiques

Attachons-nous d'abord aux représentations de la langue française en circulation au Brésil. Le questionnement sur les représentations attachées à une langue par ses (futurs) apprenants constitue non seulement un travail important pour la compréhension du processus d'appropriation mais également un des premiers pas d'élaboration d'une politique linguistique (PEREIRA, 2009 : 103). En effet ces éléments discursifs jouent un rôle fondamental dans la manière dont les apprenants vont percevoir, choisir, apprendre, concevoir la/leurs L.E. :

« il existe en effet des attitudes, des sentiments des locuteurs face aux langues , aux variétés de langues et à ceux qui les utilisent , qui rendent superficelles l'analyse de la langue comme un simple instrument. On peut aimer ou ne pas aimer un marteau, mais cela ne change rien à la façon dont on plante un clou , alors que les attitudes linguistiques ont des retombées sur le comportement. » (CALVET, 1993 : 46).

Nous aborderons ainsi le « statut » et l' « image » du français (MOORE, 2006 : 27).

Danièle MOORE distingue avec Louise DABÈNE (1994 et 1997) deux statuts des langues.

L'ensemble des dispositions à caractère juridique qui déterminent l'emploi des langues dans le domaine public et leur place dans l'enseignement, les politiques linguistiques et économiques et les efforts de standardisation qui entourent les usages assurent le « statut formel » des langues et leur prestige (c'est le cas, par exemple, pour les langues officielles ou nationales d'un pays) (MOORE, 2002 : 27). À côté des discours affichés à propos des langues, circule un autre ensemble de discours, plus ou moins explicite, qui profile d'autres valeurs aux langues et modèle leur statut informel (idem). Pour Louise DABÈNE (1997 : 21), ce statut informel se construit au travers de l'interaction de plusieurs composantes :

- économiques et sociales, qui lient la valorisation des langues à l'accès au monde du travail et aux possibilités d'ascension sociale qu'elles offrent ou non ;
- épistémiques, selon les exigences cognitives qu'on attache à l'apprentissage des langues ;
- culturelles et affectives, selon les liens d'attachement et de loyauté qu'on accorde à un groupe à travers la langue (MOORE, 2006 : 30).

Ainsi le français au Brésil, si il possède aujourd'hui un statut formel bas (cf. I.1.1. et I.4.2.) par rapport à la période où il était langue obligatoire, possède cependant un statut informel haut puisque la connaissance du français est valorisée.

J'ai malheureusement trouvé très peu de travaux sur les représentations brésiliennes du français.

L'article de Maria José R. Faria CORACINI (2002) s'appuie sur une enquête réalisée auprès de 100 étudiants et dix enseignants de français de centres de langue appartenant au réseau officiel des écoles (secondaires) de l'État de São Paulo et à l'université.

L'article de Telma PEREIRA (2009) rend compte d'une étude réalisée avec l'aide de Louis-Jean CALVET (2009). Cette enquête s'est déroulée de 2006 à 2008 sur deux terrains très différents : la ville de Rio de Janeiro et celle d'Oiapoque (ou Oyapock), ville frontalière de la Guyane française. Cette dernière représente un cadre sociolinguistique particulier puisque différentes politiques linguistiques sont en contact dans l'état de

l'Amapá : celle du Brésil pour les langues indigènes et l'enseignement des langues, la politique régionale de l'état de l'Amapá pour la promotion du français (cf. I.4.4.) et celle de la France à Saint-Georges de l'autre côté du fleuve.

Le public d'informateurs était constitué de 114 étudiants de cinq universités à Rio et de 137 actifs de différents secteurs de l'économie locale d'Oiapoque. Les pourcentages donnés sont non cumulatifs (leur total n'est pas égal à 100), mais établis par récurrence.

L'enquête a abordé l'« imaginaire linguistique » des sujets en interrogeant leurs sentiments linguistiques sur les langues, leur valorisation ou dévalorisation (HOUDEBINE-GRAVAUD, 2002 : 11).

Ainsi lorsque l'on a demandé aux enquêtés de classer les langues par rapport à leur beauté (Quelle langue trouvez-vous la plus belle ?) on a obtenu ce classement :

Langue	Oiapoque	Rio de Janeiro
Français	34,50%	45,00%
Portugais	24,00%	19,00%
Anglais	23,70%	15,00%
Espagnol	15,00%	15,00%
Italien	0,00%	17,00%
Allemand	0,00%	5,80%
Japonais	0,00%	5,80%
Patuá Palikur	1,6 % 0,8 %	Non mentionné

(PEREIRA, 2009 : 105).

Ces chiffres montrent combien les représentations du français mettent en avant sa beauté. Chez les deux groupes, le français est perçu comme la langue la plus jolie, devant toutes les autres, même maternelles : pour 45% des enquêtés à Rio et 34,9 % à Oiapoque. Viennent ensuite le portugais 19% à Rio et 24% à Oiapoque, l'anglais (15% à Rio, 23,7 % à Oiapoque (PEREIRA, 2009 : 105). On peut rapprocher ces données de la récurrence de la notion de plaisir énoncées par les informateurs de l'étude de Ceres Leite PRADO pour expliquer leur choix d'apprentissage du français (2006 : 108).

L'image de langue belle était également très présente dans l'enquête de Maria José R. Faria CORACINI, chez les étudiants comme chez les enseignants pour qui celle-ci est « belle et riche », « merveilleuse », « attirante », « imposante », « un rêve », « qui exerce une fascination sur moi » (2002 : 68).

Il serait intéressant de s'interroger sur cette représentation extrêmement forte et répandue chez les Brésiliens ; serait-elle un héritage d'un passé où la langue française tenait une place capitale ? Où rechercher l'origine d'une telle affection ? Peut-on penser que les représentations très positives de la langue soient réinvesties dans sa perception empirique ?

L'enquête de Telma PEREIRA (2009) a aussi abordé les composantes économiques et sociales (DABÈNE, 1997 : 21) des représentations des différentes langues en questionnant les enquêtés sur l'utilité des différentes langues (Quelle(s) langue(s) trouvez-vous la/les plus utile(s) ?) :

Langue	Oiapoque	Rio de Janeiro
Français	37,10%	4,30%
Portugais	30,00%	6,50%
Anglais	24,40%	95,00%
Espagnol	15,00%	13,50%
Patuá	1,00%	Non mentionné
Palikur	1 %	Non mentionné
Crioulo	1 %	Non mentionné

(PEREIRA, 2009 : 105)

On observe que pour les étudiants *cariocas* l'utilité du français est perçue comme restreinte (4,3 % des suffrages) quand c'est logiquement le contraire à Oiapoque (37,1 %) où le français se situe devant le portugais.

La langue française souffre en effet d'un manque de reconnaissance en tant qu'outil de communication international (PAGEL, 2009 : 145).

À propos de la plus ou moins grande facilité des différentes langues (Quelle(s) langue(s) trouvez-vous la/les plus facile(s) ?) les résultats suivants ont été obtenus :

Langue	Oiapoque	Rio de Janeiro
Français	33,00%	5,20%
Portugais	31,40%	9,60%
Anglais	9,40%	29,00%
Espagnol	21,30%	47,00%
Patuá	1,60%	Non mentionné
Italien	0,8 %	4,8 %
Japonais	0,8 %	
Chinois	0,8 %	

(PEREIRA, 2009 : 106).

On voit que chez les étudiants *cariocas* enquêtés l'anglais est considéré comme une langue beaucoup plus facile que le français.

À la question de savoir quelle est, selon les informateurs, la langue la plus difficile (Quelle(s) langue(s) considérez vous comme étant le/les plus difficile(s) ?) les réponses furent les suivantes :

Langue	Oiapoque	Rio de Janeiro
Anglais	40,00%	7,00%
Français	23,20%	8,00%
Japonais	12,50%	31,00%
Chinois	5,00%	7,00%
Espagnol	4,20%	Non mentionné
Allemand	2,40%	2,90%
Taki taki	1,80%	Non mentionné
Portugais	1,80%	6,00%
Langues indigènes etc.	2,40%	Non mentionné

(PEREIRA, 2009 : 106)

Ces deux questions ont abordé les composantes épistémiques de l'apprentissage des différentes langues (DABÈNE, 1997 : 21). On voit que le français est considéré comme une langue difficile à Oiapoque. Ce n'est pas le cas à Rio où on aurait pu s'attendre à un taux plus important. En effet nombre d'enseignants de français ont tendance à valoriser les difficultés du français, lui donnant ainsi une image de langue difficile (PAGEL, 2009 : 146).

La dernière question de l'enquête abordait l'utilisation des langues par la question « Quelle(s) langues parle-t-on au Brésil ? » :

Langue	Oiapoque	Rio de Janeiro
Anglais	18,70%	13,50%
Français	32,40%	
Espagnol	15,50%	10,90%
Crioulo	6,00%	
Langues indigènes	5,40%	13,50%

Japonais	4,60%	2,90%
Allemand	2,80%	5,20%
Patuá	2,80%	3,90%
Italien	2,80%	3,40%
Taki taki etc.	3,20%	Non mentionné

(PEREIRA, 2009 : 107).

L'enquête amène à observer une certaine contradiction entre les représentations linguistiques du français et sa demande. Concernant Rio, les représentations du français paraissent cristalliser une langue élitare, dans des stéréotypes sophistiqués (PEREIRA, 2009 : 109). Les étudiants qui ont répondu au questionnaire ne voient pas beaucoup l'utilité du français bien qu'ils l'apprennent avec des objectifs bien définis (idem).

Cette analyse concorde avec différents auteurs (PRADO, 1995 et 1996, MARZOUKI, 2007 et PAGEL, 2009) pour qui le français est en train de se constituer au Brésil comme dans différents pays dans le monde (cf. l'analyse de MARZOUKI 2007 pour la Tunisie) une image et un statut de langue élitare ; le français « en dépit de son recul, continue de jouer le rôle de signe d'identification à l'élite sociale et/ou intellectuelle. Il n'est remplacé par aucune autre langue dans cet usage social » (MARZOUKI, 2007).

Cette représentation est également un héritage du passé des relations franco-brésiliennes. La France a conquis la place exceptionnelle qui est la sienne au Brésil par son rayonnement intellectuel passé, grâce notamment aux Philosophes du Progrès, à l'importance de sa langue et au goût pour les produits de Paris, alors qu'elle était nettement moins présente d'un point de vue commercial que l'Angleterre (CARELLI, 1993 : 14). Le fait que les Français aient fortement contribué à fonder l'université brésilienne (la création de l'université de São Paulo a été coordonnée par une mission française dans les années 1930) résultant aujourd'hui en une coopération universitaire (mais également scientifique et technique) intense (cf. IV.) dans laquelle l'université et les scientifiques français jouent un rôle d'orientation, de tutorat, n'est sans doute pas étranger à la chose. On peut ajouter l'importance de la pensée française au cours des siècles au Brésil que l'on peut encore observer aujourd'hui par la présence massive d'ouvrages en français chez les bouquinistes brésiliens et surtout de Rio de Janeiro et São Paulo. L'enquête de Márcia LIRA corrobore cette perception du français en tant que langue de la connaissance (2001 : 64).

D'autre part le français est fortement perçu au Brésil comme dans un certains nombre de pays comme une langue féminine (DEFAYS, 2003 : 96 ; cf. ch. VII.-II.3.2.). On peut ainsi observer qu'une grande majorité des apprenants de français sont des femmes. Le phénomène est d'autant plus fort lorsque l'on considère les apprenants qui apprennent le français par goût, pour la culture (LIRA, 2001 : 66-67) et non par nécessité professionnelle ou pour les études.

Le français est perçu comme la langue de l'amour, de la culture, littérature, philosophie. Pour les jeunes étudiants étrangers en France (PAGEL, 2009 : 148) le français est « - une langue romantique ».

L'enquête menée a également tenté d'aborder les représentations qu'ont de la langue française les enseignants (cf. « Analyse des représentations de la langue française » en annexe p. 431). Cependant il s'est avéré difficile de faire émerger celles-ci. Les enseignants, à la question « Que représente pour vous la langue française ? » ont peu énoncé leurs représentations. Ils répondaient de manière pragmatique (c'est mon travail, « c'est mon gagne pain » : 7 informateurs) ou affective (« je l'adore, je l'adore »). Cette difficulté proviendrait de problèmes de protocole et de reformulation (cf. idem).

VI.2.2. Représentations réciproques

Bien que la relation franco-brésilienne soit assez déséquilibrée et hiérarchisée, cela n'empêche pas la France d'avoir pris et d'apprendre elle aussi du grand pays tropical et de sa culture. Le Brésil a eu une grande influence sur la France et notamment sur ses artistes.

Si la France s'est tournée vers le Brésil dès le XVI^e siècle, elle en doit l'initiative et la dynamique à la société civile française autant qu'à son État (ELMALAN, 2000). Celui-ci a ensuite accompagné ce mouvement qui s'est naturellement précipité (idem).

La sensibilité française du romantisme s'est en partie constituée à partir des représentations parfois imaginaires élaborées au contact de ce pays (ELMALAN, 2000). On peut aussi souligner la place prépondérante de la culture brésilienne dans les domaines de la musique et du cinéma français durant les années 1960 et 1970.

Sur le plan économique la complémentarité franco-brésilienne est bien réelle : l'un a les richesses en matière première, les immensités, une population jeune ; l'autre a les savoirs-faire, les technologies, une population vieillissante. Cette complémentarité permet de comprendre en partie le succès et l'importance des relations entretenues par les deux

nations, l'une allant chercher chez l'autre ce qui lui manque.

Or il est avéré que « les représentations des autres cultures sont le produit de cette histoire des contacts culturels » (BEACCO, 2000 : 53).

Ainsi pour de nombreux Brésiliens la France a une image de modèle démocratique, elle est le pays des Droits de l'Homme, de la Révolution (celle-ci joua un rôle important dans le processus d'indépendance du Brésil) c'est le pays qui accueille les réfugiés politiques lors de la dictature militaire (1964-1986) (DE MORI, 2005 : 231). La diffusion des idées françaises des Lumières aux foyers intellectuels du Minas Gerais a directement contribué au mouvement de libération de l'esclavage au Brésil (ELMALAN, 2000). Une « assimilation » du même ordre s'est produite avec les idées positivistes d'Auguste Comte, adoptées par la première Constitution de l'État de Rio Grande do Sul et qui deviendront la devise du drapeau brésilien « Ordre et progrès ». Certaines grandes transformations politiques brésiliennes du XIXe siècle ont pris pour modèle le « référent républicain français » : l'indépendance en 1822, l'abolition de l'esclavage en 1888, la proclamation de la République en 1889, la séparation de l'Église et de l'État en 1890 (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 5). La France est perçue au Brésil comme une alternative, une force d'opposition aux États-Unis parce qu'elle s'est opposée à la guerre en Irak ou à travers les débats sur l'exception culturelle.

Ces faits lui confère aujourd'hui une aura de pays de la liberté, fer de lance de la démocratie. Apprendre le français pour beaucoup de Brésiliens c'est apprendre la langue du pays des Droits de l'Homme, de Voltaire, Rousseau, celle d'une force de contestation sur l'échiquier mondial.

Mario CARELLI conclut son essai sur les relations culturelles franco-brésiliennes en soulignant que la charge affective des relations présentes peut s'expliquer par la mémoire culturelle commune des deux nations (1993 : 201). Ainsi pour les Français le Brésil conserve sa part de rêve et son référent dionysiaque » (1993 : 202). Aujourd'hui dans l'imaginaire de nombreux Français, le Brésil évoque une destination où le sacré (religion forte) s'allie au profane (Carnaval, fêtes, danses, sexe), un univers de tous les plaisirs aux antipodes de l'Hexagone.

On peut schématiser les représentations franco-brésiliennes sur deux pôles tant les oppositions sémantiques sont nombreuses : le Brésil valorise l'organisation, la rationalité, l'ordre de la France dont il a besoin pour se développer quand celle-ci recherche au Brésil

la chaleur, l'esprit de fantaisie, la joie de vivre qui lui font défaut :

France	Brésil
Ordre	Désordre
Froid (climatique et humain)	Chaleur (climatique et humaine)
Raison	Passion, folie
Calme	Agitation, exubérance,
Intellectuel	Primitif
Nord	Sud
Pays développé	Tiers-monde
Civilisation	État de nature
Travail, sérieux	Fête, divertissement
Domestiqué	Sauvage
Adulte	Enfant

Pour les Français le Brésil représente la fête, le soleil, la musique, le foot, un profond exotisme. Pour les Brésiliens, les Français et la France représentent le bon goût, la finesse d'esprit, l'élégance, la mode, les arts (CORACINI, 2002 : 70), l'intelligence, la propreté, l'organisation, le pays des droits de l'homme, de la contestation (alter-mondialisme, pays de la Révolution française). De nombreux Brésiliens se représentent la France en y associant les vêtements de luxe, les restaurants raffinés, des endroits très intéressants (CORACINI, 2002 : 70). Beaucoup de Brésiliens idéalisent la France où ils croient ne pas trouver les problèmes de leur pays comme la violence, l'instabilité, le chômage, où tout est propre, bien surveillé par la police et par la loi et où l'éducation constitue une valeur (CORACINI, 2002 : 69).

On peut faire l'hypothèse que si la culture française est si valorisée au Brésil c'est pour sa radicale différence, son opposition, son européanité, sa sophistication : le raffinement et la délicatesse contre le sous-développement et l'africanité. La France est pensée, par beaucoup de Brésiliens, comme l'opposé de leur patrie, pays idyllique, pays des rêves, de l'impossible, de l'autre – développé, propre, transpirant son Histoire de toutes parts, pays protecteur, au peuple conscient et cultivé (CORACINI, 2002 : 70).

Quant aux Français les étudiants enquêtés les conçoivent comme très cultivés et

intelligents, très élégants, parfumés, gentils et polis, très chics, révélant du bon goût surtout en ce qui concerne la gastronomie et l'art (CORACINI, 2002 : 71).

Cependant « le filtre qui oriente la perception n'est pas exclusivement culturel. [...] il est aussi psychologique, intellectuel, social, affectif. En effet si l'on s'interroge sur l'origine des représentations brésiliennes de la France, il est clair qu'un certain nombre d'entre elles trouvent leur origine dans la nature et la teneur des relations passées et présentes entre les deux pays. Les représentations des Français et de leur langue comme étant intellectuels provient certainement du rôle passé du français et de la coopération universitaire. L'image d'élégance, de raffinement, de pays des arts et de la culture peut être mise sur le compte des manuels pédagogiques et des médias et en particulier de la presse brésilienne qui répandent les mêmes stéréotypes vendeurs : people, glamour, mode, luxe, Paris,...

La perception de l'Autre [...] est soumise à des fluctuations et varie selon l'angle de vue des observateurs » (DENIS, 2005 : 48). Comme le répètent souvent Martine ABDALLAH-PRETCEILLE et Louis PORCHER, la perception dépend de la relation que l'individu entretient avec l'Autre, avec l'objet qu'il perçoit (1996). Ainsi, lorsque l'individu définit son identité face à autrui, cette définition dépend de la relation qu'il entretient avec l'Autre au moment où, consciemment ou inconsciemment, il énonce qui il est. Cette définition dépend du contexte et de la situation d'énonciation dans laquelle la personne se trouve (DENIS, 2005 : 48).

Différents facteurs contribuent par ailleurs à l'image qu'un individu se fait de l'Autre (NEUNER, 1997). Ceux-ci peuvent être d'ordre sociopolitique (relations entre le pays de l'apprenant et celui ou ceux où la langue étrangère est parlée, normes socioculturelles prévalant dans le pays de l'apprenant, présence de communautés issues de la culture 2 dans le pays de l'apprenant...), d'ordre social (représentations véhiculées par les médias et la publicité, valeurs portées par l'école, le milieu de travail, la famille, les cercles d'amis...), d'ordre individuel (âge, sexe, connaissances sur le monde, expériences liées au(x) pays cible(s), intérêt, motivation, attitudes développées par rapport à autrui...) (DENIS, 2005 : 45).

D'autre part « Les représentations des autres groupes nationaux dépendent de celles transmises par la communauté de départ du sujet ainsi que de celles que les autres communautés font circuler » (AUGER, 2007 : 19).

Les cultures se trouvent aussi impliquées dans les rapports de domination et de résistance, une culture étrangère modelant des comportements et proposant, souvent de manière diffuse, des valeurs qui suscitent adhésion, maîtrisées ou inconsciente, ou bien rejet (DENIS, 2005 : 48).

Enfin il faut ajouter dans cette relation franco-brésilienne certains éléments qui viennent « détourner une influence directe de la culture française au Brésil [... comme] les écrans qui déforment la connaissance réciproque, mais surtout la logique d'appropriation de l'autre. Pour les Brésiliens, la culture française entre dans un phénomène de déglutition dont la matrice est portugaise, car il s'agit, fondamentalement d'un monde que les Portugais ont « créé » » (CARELLI, 1993 : 14).

En conclusion ces représentations mettent en exergue « le jeu de miroirs déformants dans la connaissance réciproque. Car les images renvoient à l'imaginaire d'un peuple, dont je ne peux que donner que quelques pièces d'un puzzle mobile aux antipodes d'un inventaire de figure figées. » (CARELLI, 1993 : 14).

CONCLUSION

Louis-Jean CALVET met en avant dans son livre *Pour une écologie des langues du monde* une approche environnementale, *oeko-logique* des langues. Les deux chapitres précédents ont mis en œuvre cette tentative de compréhension « *in situ* » et « *in vivo* » de l'environnement de la situation d'enseignement-apprentissage « car c'est au bout du compte là que vont être mises en œuvre les interventions sur la langue et sur les situations linguistiques » (CALVET, 1999 : 22).

Le travail sur le contexte brésilien présenté dans cette deuxième partie a, sur une échelle nationale et internationale, exemplifié le travail d'approche sociodidactique d'un environnement en exemplifiant une étude des différents paramètres contextuels pouvant entrer en jeu dans l'enseignement-apprentissage.

Au terme de cette présentation environnementale, il convient de rappeler l'historicité du contexte, toujours dynamique et évolutif. Historiciser est ici entendu comme l'action de « placer la réalité immédiate que nous étudions dans un contexte plus vaste : la structure historique dans laquelle elle s'insère et fonctionne » (MOORE & CASTELLOTTI, 2008 : 209). La description réalisée était valide en un temps *t* aujourd'hui déjà dépassé. Cette historicité nous rappelle l'éternel recommencement de la compréhension contextuelle, œuvre sisyphéenne.

Je rappelle également la modestie et la difficulté de la compréhension écologique pour un étranger. Celui-ci n'a qu'en partie et malgré sa recherche, la connaissance systémique approfondie et durable qu'a le natif.

À travers le panorama dressé, on peut considérer que, d'après la typologie des cadres politiques de la diffusion du français de Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, les relations franco-brésiliennes relèvent pour partie d'une relation neutralisée mais également pour une part d'une relation de « dépendance sociale » et de « dépendance culturelle » (2005 : 16). En effet, bien que parler de dépendance me semble trop fort, l'influence française, si elle est aujourd'hui sans commune mesure avec ce qu'elle fut au fin XIXe-début du XXe siècle, demeure encore très importante : intense coopération scientifique et technique, universitaire notamment, échanges économiques conséquents, rôle de la France et du français et de la pensée française en tant que « moteurs culturels »...

Cette partie a aussi interrogé le cadre institutionnel de l'enseignement du français

et les six sous-types qui le structurent :

« - le cadre institutionnel public exogène (les textes officiels) » (CUQ & GRUCA, 2005 : 16) qui ont été abordés au travers du travail sur les *Parametros Curriculares nacionais* (cf. I.3.1.).

« - le cadre institutionnel public endogène en coopération avec la France » (idem) : celui-ci a été approché par l'étude de la coopération franco-brésilienne.

« - le cadre institutionnel privé exogène » (ibidem), a été approché au travers du travail sur les Alliances Françaises.

« - le cadre institutionnel privé endogène (par exemple les associations de professeurs) » (CUQ & GRUCA, 2005 : 16) a été abordé par l'observation de l'organisation et du fonctionnement de l'Association des Professeurs de Français de l'État de Rio de Janeiro (A.P.F.E.R.J.) (participation au séminaire de rentrée) et des rencontres et entrevues avec de nombreux membres. Je me suis aussi un peu intéressé à la Fédération Brésilienne des Professeurs de Français (F.B.P.F.).

« - le cadre non institutionnel (préceptorat, auto-apprentissage) » (idem) a été rapidement abordé en naviguant sur Internet où j'ai pu considérer les ressources disponibles pour celui qui souhaite apprendre par lui-même.

« - le cadre théorique et méthodologique : il concerne l'étude des rapports entre l'enseignement du français et l'enseignement des autres langues étrangères, les différents usages des méthodologies d'enseignement des langues » (ibidem) : ces rapports ont été abordés en I.1., les méthodologies l'ont été seulement à travers les manuels.

« - le cadre pédagogique : il concerne l'étude des applications effectives des prescriptions officielles (par exemple dans les manuels) en fonction des réalités économiques ou sociales. » (CUQ & GRUCA, 2005 : 16) : cet élément n'a pas été approché.

L'état des lieux de la coopération et des échanges franco-brésiliens permet de voir combien l'enseignement du français est intriqué dans un système complexe de relations internationales. Les échanges entre les deux nations sont multiples et conséquents aussi « l'appareil » gouvernemental français pour la diffusion et la promotion de sa langue est il très important. Le dispositif englobe de nombreux organes et acteurs étatiques et non étatiques (Alliances françaises, associations,...). Ce chapitre a permis de contextualiser

l'enseignement du français au Brésil en tant qu'objet situé dans un contexte global historique et actuel de coopérations, d'échanges économiques, de relations politiques.

La connaissance acquise par le travail de description effectué sur les différents opérateurs des relations franco-brésiliennes, leur organisation, leur(s) rôle(s) et leur fonctionnement amène à comprendre certains faits pédagogiques dans la mesure où ceux-ci subissent les conséquences des politiques françaises (: formation des enseignants, opération « main à la pâte », distribution de matériels pédagogiques, accès aux médias,...). Cette connaissance contextuelle permettra surtout de réaliser des propositions adaptées aux différents acteurs et à leurs possibilités, leurs activités.

Cette partie a réalisé le travail d'analyse et de compréhension d'un contexte nécessaire au développement d'un enseignement-apprentissage. L'interrelation des plans, le fonctionnement global du milieu où tous les éléments sont interdépendants fait que toute intervention doit être accompagnée non seulement d'une connaissance approfondie du contexte micro (ex : contexte didactique, linguistique), mais également du contexte macro : contexte global, sociologique, socio-économique) pour lequel il est possible de se former mais dont la connaissance empirique par immersion est presque incontournable.

On constate souvent l'échec de nombreux projets de coopération, d'actions d'O.N.G., entreprises sociales, environnementales qui ne fonctionnent pas parce qu'ils n'ont pas suffisamment étudié leur contexte d'insertion, ce qui ne permet pas à leurs actions d'être intégrées.

Si je reviens sur les paramètres contextuels que cette partie a étudié, je constate que leur choix a été effectué de manière presque intuitive, en suivant un certain bon sens. Bien que la prégnance des différents facteurs soit intimement dépendante des caractéristiques de l'environnement, il me paraît intéressant de s'interroger sur la plus ou moins grande importance des différents paramètres indépendamment des contextes. Le chapitre à venir questionnera quelque peu cette problématique.

PARTIE 3

COMPRÉHENSION

Introduction

Cette troisième partie vient présenter la « production scientifique », les « résultats », fruits de la compréhension construite. Cette production prendra essentiellement la forme de deux ensembles : le développement d'une approche socio-didactique ethno-sociodidactique (ch. VII.) ainsi qu'une compréhension des manuels et de leurs usages en tant qu'objets didactiques (ch. VIII.). Cette compréhension, portée par une enquête, traverse les ouvrages pédagogiques dans leur complexité, interrogeant leur places dans le dispositif didactique et pédagogique pour aborder la problématique plus large de l'adaptation des matériels à leur contexte(s) de mise en œuvre pédagogique.

CHAPITRE VII

Une approche sociodidactique

INTRODUCTION

La didactique des langues a pris un virage certain depuis qu'elle a ajouté à la perspective « universalisante » où elle développait des principes méthodologiques censés être valides pour un grand nombre d'environnements (approches directe, communicative, interculturelle, actionnelle...) une approche contextuelle, une contextualisation didactique, s'appuyant également sur le terrain pour se définir. Ce qui apparaît aujourd'hui comme une évidence est en fait une orientation qui n'a qu'une vingtaine d'années (DABÈNE, 1994).

L'une de nos premières convictions, avec mon directeur Philippe BLANCHET est que le dispositif didactique, pour être efficace, doit prendre en compte et intégrer les caractéristiques de son environnement, du contexte didactique dans l'élaboration de l'enseignement-apprentissage.

Aussi les deux chapitres précédents ont présenté et analysé un grand nombre de données pertinentes pour la compréhension de l'enseignement-apprentissage du français au Brésil. L'enseignement-apprentissage du français a été interrogé dans sa globalité depuis un certain nombre de perspectives : points de vue sociologique, ethnologique, géographique, démographique, linguistique, politique, social, économique, juridique,...mettant ainsi en œuvre l'ensemble des approches des Sciences Humaines et Sociales. Cette approche contextuelle a permis d'identifier les composantes multiples de l'objet enseignement-apprentissage du français au Brésil et d'en éclairer la complexité. La description, le recueil d'informations et leur analyse ont concrétisé une approche « contextuelle », « écologique » que ce chapitre va expliciter et systématiser.

La recherche a en effet élaboré une approche ethno-sociodidactique valide pour toute situation d'enseignement-apprentissage de langue étrangère (et transférable avec quelques modifications à toute situation d'E-A). Les bases de cette perspective qui avaient été posées lors du Master 2 y ont été étoffées (LE GAL, 2007) et validées.

Le croisement des données et des approches disciplinaires a matérialisé la mise en œuvre des approches socio-didactique et ethno-sociodidactique qui vont maintenant être développées. La naissance, la diffusion, les orientations épistémologiques et méthodologiques, les principes épistémiques et didactiques de ces deux méthodologies seront abordés.

L'approche socio-didactique, ethno-sociodidactique permet d'aborder des situations d'enseignement-apprentissage particulières à un niveau micro en intégrant des données issues d'une approche au niveau macro.

Je montrerai comment une prise en compte des différents paramètres (sociaux notamment) de la situation d'enseignement-apprentissage permet de préparer un enseignement-apprentissage efficace.

I. L'APPROCHE SOCIODIDACTIQUE

I.1. L'échec de l'universalisme en didactique

Depuis environ cinquante ans, les manuels ayant les faveurs du public sont dits « universalistes », « généralistes » ou « à tendance universalisante ». La majorité des ouvrages pédagogiques de français s'adressent à tous les publics du monde : on apprend le français avec le même manuel que l'on soit italien, espagnol, brésilien (possédant déjà une langue latine) ou que l'on soit chinois, cambodgien ou russe (COURTILLON, 2003 : 27). Bien que certains courants de recherche issues des analyses structurales contrastives ont dès les années 70 apporté des propositions pour l'adaptation linguistique, celles-ci ont peu été mises en œuvre car elles ne correspondent pas aux produits des éditeurs.

On peut s'étonner du fait que cette situation perdure et que n'apparaissent pas un plus grand nombre de manuels contextualisés, édités pour un public national spécifique comme c'est le cas du cours de langue *Tiên Phap*, conçu pour la République démocratique du Vietnam (BEACCO, 2000 : 37), *Reflets-Brésil*, adaptation brésilienne du manuel *Reflets* (SANTOS, 2004), *Français* (EDICEF, MINESEB, 2003) pour Madagascar ou *Pour parler français* (C.L.A.D., 1967) pour le Sénégal.

Le fait peut d'une part se comprendre par la plus grande qualité, d'un point de vue éditorial, esthétique, des manuels généralistes, produits auxquels, étant donné leur plus large diffusion, des moyens plus importants sont consacrés. On peut faire l'hypothèse que les enseignants et les responsables chargés de l'enseignement du français à l'étranger

valorisent notamment ces matériaux en raison de leur francité. Le travail mercatique et promotionnel des grandes maisons d'édition française (Didier, Clé International, Hachette,...) pour qui les manuels à tendance universelle représentent un marché conséquent et le phénomène de mondialisation des produits d'enseignement qui « entraîne la suppression d'une véritable concurrence » (COURTILLON, 2003 : 27) contribuent également à cette suprématie des manuels généralistes (cf. ch. VIII.-II.2.).

Enfin la prédominance d'une perspective sur l'E-A tournée vers un français normatif enseigné en lui-même et pour lui-même n'est pas étrangère à cet état de fait. Cet effacement de la variété, unification centralisatrice de la langue française, outre sa facilité pratique, se comprend également historiquement par le legs de la politique de diffusion du FLE. Dans l'immédiate après guerre celle-ci s'inscrivait dans un contexte de décolonisation donc de perte relative d'influence (y compris linguistique) pour les puissances occidentales (CASTELLOTTI & MOORE, 2008 : 202). Il s'agissait alors pour la France de retrouver son influence culturelle et linguistique qui avait toujours été pensée de façon homogène (idem). En moins de dix ans, l'appareil éducatif mis en place dans le cadre de l'Empire ou de l'Union française, avec les dizaines de milliers d'enseignants qui exerçaient leur magistère sous les climats les plus divers mais selon des méthodes et des critères d'une grande homogénéité, a dû se transformer en prestataire de coopération avec des pays indépendants (HESSEL, 1984 : 50 dans CASTELLOTTI & MOORE, 2008 : 202). Cette homogénéité va perdurer, en grande partie en raison de la centralisation en France des institutions du FLE et d'une politique essentiellement pensée à partir d'une logique de l'offre et non de la (ou plutôt des) demande(s) (idem).

D'autre part l'affirmation, dès cette période, d'une mise en avant de la dimension communicative a renforcé « le primat d'un point de vue « occidental » (donc peu marqué par l'hétérogénéité) sur la construction de ce champ » (CASTELLOTTI & MOORE, 2008 : 202).

La didactique des langues étrangères est, de manière générale, « eurocentrée ». Ayant été développée quasi exclusivement dans les pays occidentaux, elle se base sur la culture et les valeurs de la société occidentale (GOHARD-RADENKOVIC, 2004 : 233-234, SULLIVAN, 2000). Aujourd'hui, la promotion et l'adaptation du CECR comme un sésame universel alors que son « émergence est inscrite dans un espace-temps européen très précis, participe de cette tendance universalisante (CASTELLOTTI, 2009 : 141). Il faut que les didacticiens et les acteurs des transferts didactiques s'interrogent sur la mesure dans

laquelle ils continuent à faire perdurer « l'universalisme européen qui, sous couvert à la fois d'universalisme scientifique et d'exportations de valeurs « civilisatrices », continue à imposer la domination de son modèle » (CASTELLOTTI & MOORE, 2008 : 209). Or, par exemple, le communicatif ne convient pas à toutes les civilisations, notre vision de l'apprentissage, marquée par notre environnement, n'est pas partagée par le monde entier (REBÉRIOUX, 1995 : 16).

Les « transferts de pédagogie » posent de réelles difficultés. Le terme désigne l'introduction, l'exportation, dans un pays quelconque, de savoir-faire et de techniques pédagogiques venus d'ailleurs, l'étrangeté de cette pédagogie pouvant se situer à différents niveaux :

- « - à celui de l'idéologie qui la sous-tend, c'est-à-dire au système d'idées, de représentations, de valeurs de la société où a été conçue cette pédagogie ;
- à celui de ses principes pédagogiques explicités, notamment en ce qui concerne l'apprentissage (l'idée qu'on se fait de ce que c'est qu'apprendre et de la manière d'apprendre), l'enseignement (l'idée qu'on se fait de ce que c'est qu'enseigner et de la manière d'enseigner) et l'école (idée qu'on se fait de sa fonction dans la société) ;
- à celui de la conception qu'elle véhicule de la matière à enseigner et, dans le cas de la didactique des langues, de la représentation qu'elle propose ou qu'elle implique du langage et des langues [...] ;
- à celui de l'analyse des besoins auxquels les pédagogies venues d'ailleurs sont censées apporter la bonne réponse ; dans les transferts de pédagogie l'offre de coopération éducative consiste le plus souvent à proposer des solutions préexistantes sous formes d'outils méthodologiques, de procédés didactiques et d'action de formation ou de recyclage répondant à l'origine à d'autres besoins que ceux du demandeur ;
- à celui des outils proposés et en particulier des médias pédagogiques, manuels méthodes et techniques » (DEBYSER, 1982).

Pourtant nombre de recherches (CASTELLOTTI & CHALABI, 2006 ; DEFAYS et alii, 2003 ; BEACCO et alii, 2005 ; BLANCHET et alii, 2008 ; PUREN, 2004 ; RISPAIL, 1998 et 2003-b ; ASSELAH-RAHAL & BLANCHET, 2007 ; PORQUIER & PY, 2004 ; BYRAM & FLEMING, 1998 ; LANTOLF, 1998) montrent combien les différents contextes nationaux ont besoin que la didactique et les matériaux pédagogiques soient contextualisés. L'adéquation au contexte socioculturel notamment est déterminante pour la réussite de l'enseignement-apprentissage.

Face à la timide émergence de la « manuélisation » (SAAD, 2008) contextualisée le premier élément de compréhension est économique : les manuels contextualisés, de par leur plus faible diffusion, ne rapporteraient pas assez (ou pas autant ?) par rapport aux manuels généralistes (B.I.E.F., 2005 : 4).

I.1.1. L'exemple asiatique

L'ancrage occidental de la didactique des langues rend difficile son adaptation à des contextes orientaux, asiatiques notamment, comme différentes recherches en contexte chinois, japonais, thaïlandais ou vietnamien en font état (JIN & CORTAZZI, 1998; SULLIVAN, 2000 ; PARMENTER, 2003 ; ISHIKAWA, 2004).

Avant d'aborder l'exemple de la culture éducative asiatique et notamment chinoise, il convient de préciser que nous nous situerons à un niveau macro vis-à-vis de cet objet. Par une peinture à gros traits de ses caractéristiques, les réflexions considéreront les tendances globales, récurrentes de ces contextes éducatifs. La mise en œuvre sociodidactique ne peut se contenter de ces données générales insuffisantes et doit « actualiser » celles-ci dans l'approche concrète de situations d'enseignement-apprentissage au niveau micro.

Les principes didactiques valides à l'Ouest ne peuvent être transposés tels quels à l'Est, ils doivent pour la plupart être transformés, adaptés à l'environnement ; certains d'entre eux ne pourront être mis en œuvre.

La recherche de Patricia N. SULLIVAN (2000) montre ainsi l'échec du transfert d'un enseignement-apprentissage communicatif au Vietnam : un travail de débats par petits groupes où les apprenants doivent exprimer des opinions individuelles contradictoires s'est avéré incompatible avec la culture des apprenants. Celle-ci, à forte base confucéenne et sous influence communiste, entre en conflit avec un tel type d'activités. En effet dans la perception confucéenne des relations sociales, la prise de parole en groupe par exemple, le développement du « soi », de l'individu, sont perçus comme se faisant au détriment de l'autre ; « le développement du « soi » difficile la participation de l' « autre » (SULLIVAN, 2000 : 122). Le confucianisme met en avant la dépendance et l'enrichissement plutôt que l'indépendance, la hiérarchie plutôt que l'égalité (SULLIVAN, 2000 : 121), l'emphase est plus grande sur les obligations mutuelles des membres d'un groupe que sur l'individualisme (BOND & HWANG, 1986 ; CHENG, 1987 ; SCOLLON & SCOLLON, 1994). Aussi la pratique de classe consistant à former des petits groupes est entrée en conflit avec les préceptes confucéens car elle était perçue comme une division de la classe et non un rassemblement (SULLIVAN, 2000 : 121).

D'autre part la tâche d'opposer des opinions individuelles contradictoires -courante en occident où la culture pousse les sujets à mettre en avant leur individualité- ne pouvait

concorde avec cette culture qui met en avant l'harmonie social, la concorde dans le groupe, la primauté du groupe sur l'individu et les valeurs d'entraide :

« A group is made up of people who must agree. A member of a group would not want to to destroy the atmosphere of the group by not agreeing. If they don't agree, they will say their reason, but then join the group. The very purpose of the group is consensus, or at least all agree or disagree » (SULLIVAN, 2000 : 129) (cf. traduction en annexe p. 379).

L'enseignante a alors préféré mettre en place des activités de « *playfulness* » où toute la classe crée et participe (par la répétition de certains mots par exemple) ou produit ensemble un dialogue, une histoire.

Nombre de recherches ont montré l'incompatibilité de la culture scolaire chinoise avec une approche communicative, actionnelle de l'E-A des langues : SAMPSON, 1984 ; TING, 1987 ; BURNABY & SUN, 1989 ; CRAVEN, 1991 ; GRAF, 1991.

L'exemple de l'enseignement de l'anglais à de jeunes Chinois en Angleterre explicite ces difficultés d'adaptation (JIN & CORTAZZI, 1998).

En effet on peut définir la culture d'apprentissage des langues dominante en Chine comme étant fondamentalement orientée vers la maîtrise de la connaissance (y compris des savoir-faire) de la grammaire et du vocabulaire et ce à partir de deux sources, l'enseignant et le manuel comme le montre ce schéma :

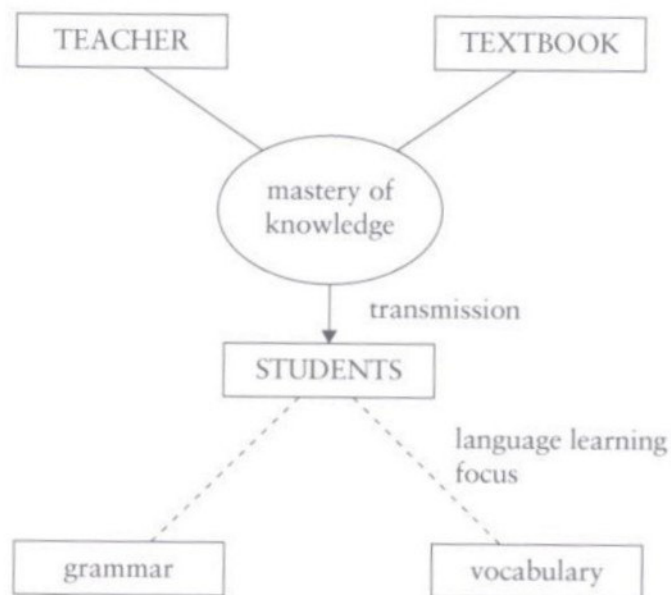


Figure 2 A Chinese cultural model of learning English

(JIN & CORTAZZI, 1998 : 102)

Étymologiquement, en mandarin le verbe enseigner « *jiao shu* » signifie littéralement « enseigner le livre ». Enseignant et manuel sont perçus par les enseignants comme les sources du savoir c'est-à-dire les règles de grammaire, explication des significations, de ce qu'il faut apprendre (JIN & CORTAZZI, 1998 : 102). L'apprentissage pourra être réalisé par l'ardeur au travail et le dévouement, en portant une grande attention aux textes et à la mémorisation du vocabulaire (idem). Ce modèle transmissif d'apprentissage en Chine a une longue histoire culturelle puisqu'il prend ses racines dans l'enseignement de Confucius et continue d'avoir une influence importante aujourd'hui (JIN & CORTAZZI, 1998 : 102).

La pédagogie chinoise est aujourd'hui très imprégnée de cette tradition qui a été remise au goût du jour parce qu'elle vise à l'harmonie sociale et à la hiérarchie. Le rapport maître-élève y est très figé, le maître parle, l'étudiant écoute, note et restitue ce qui a été dit. Le but de l'apprenant est de reproduire à l'identique la « bonne parole » (celle du maître), l'opinion du prof est la bonne, pas celle de l'étudiant. Hormis dans les cours de langue où elle demeure limitée, il y a une absence d'expression orale dans les classes en Chine. Au primaire, collège, lycée, l'oral se limite seulement à la répétition, à la lecture d'un texte. L'expression orale libre est donc pour les apprenants chinois un territoire nouveau, inconnu qui leur pose donc problème. En occident l'affirmation de soi, de l'individualité, de la différence sont mises en avant. À l'opposé, en Chine l'individu doit se fondre dans le groupe, l'unité collective. Il doit mettre son ego en retrait. Or prendre la parole c'est se mettre en avant, sortir du groupe. D'autre part dire « je ne suis pas d'accord » représente pour les Chinois comme pour les Vietnamiens une rupture de l'harmonie sociale qui n'est pas acceptée. Ainsi s'opposer dans le débat entre en contradiction avec l'esprit chinois de recherche de la conciliation⁶.

Cette culture d'apprentissage a récemment évolué, en partie en raison des développements sociaux et économiques et en partie sous l'influence des approches communicatives de l'enseignement des langues. Pour de nombreux enseignants chinois, « *jiao shu* » est aujourd'hui contrebalancé par le terme de « *yu ren* » qui signifie « cultiver une personne » (JIN & CORTAZZI, 1998 : 103). Dans cette conception l'enseignant est un

6 L'ensemble du paragraphe ci-dessus est tiré d'un exposé sur l'enseignement du français aux apprenants chinois par présenté dans le cadre d'une formation interne par Richard Blanchet au C.I.R.E.F.E. à Rennes le 19 octobre 2010.

exemple moral, un modèle d'apprentissage pour ses étudiants pour lesquels il se comporte comme un parent ou un ami, ces relations étant celles qui « nourrissent » une personne (JIN & CORTAZZI, 1998 : 103).

Un autre exemple de la façon dont la culture d'apprentissage chinoise intervient en forte contradiction avec les principes modernes de l'enseignement des langues étrangères se cristallise dans l'acte de demander de l'aide. Dans leur étude de terrain Lixian JIN et Martin CORTAZZI observèrent que les enseignants occidentaux demandaient à leurs étudiants chinois s'ils avaient besoin d'aide, assumant que les étudiants poseront des questions en cas d'incompréhension ou de difficultés (1998 : 106). Or dans la conception chinoise, demander de l'aide signifie être un fardeau pour le groupe (idem), ralentir celui-ci pour ses besoins personnels ce qui n'est conventionnellement pas acceptable puisque le groupe doit toujours passer avant l'individu. D'autre part demander de l'aide entre en conflit avec la préservation de la « face » de l'étudiant. Pour les étudiants chinois demander de l'aide n'entre pas dans leur rôle ; ils s'attendent à ce que l'enseignant et les autres apprenants soient attentifs à leurs besoins et propose leur aide sans que la demande de celle-ci ait été formulée (JIN & CORTAZZI, 1998 : 106).

Autre conflit entre les deux conceptions didactiques orientales et occidentales décelé par l'enquête, la « passivité » (idem). Si pour les enseignants occidentaux les apprenants sinophones sont « passifs » car silencieux et peu enclins à participer à des activités communicatives, ces derniers se considèrent comme « actifs » par leur écoute attentive, leur réflexion, le fait de se poser des questions et celui de, après la classe, poser des questions à l'enseignant et de discuter entre eux (JIN & CORTAZZI, 1998 : 106).

Là encore l'absence de questions des apprenants en classe est conflictuel avec les attentes communicatives et la conception euro-centrée de l'apprentissage moderne des langues. En effet poser une question correspond souvent dans la culture scolaire des apprenants à une mise en avant qui rompt l'harmonie sociale (horizontale) dans le groupe (JIN & CORTAZZI, 1998 : 107). D'autre part poser une question implique de risquer de perdre la face par une interrogation stupide ou avançant quelque chose que l'enseignant va balayer, elle place l'enseignant sur la sellette. Enfin poser une question c'est également mettre en jeu la face de l'enseignant en lui posant une question peut-être embarrassante à laquelle il ne saura pas répondre.

L'absence de questions est également à mettre sur le compte de la timidité des apprenants comme de leur peur de faire des erreurs, à lier également à la problématique

de la face (JIN & CORTAZZI, 1998 : 106). Lorsque les étudiants posent des questions celles-ci sont soigneusement préparées dans le but de ne pas faire perdre de temps à l'enseignant (idem). Peu de questions sont spontanées, les interrogations tendent à être des demandes de confirmation, validation, avalisation après mûre réflexion de l'idée de l'étudiant par l'enseignant (JIN & CORTAZZI, 1998 : 106).

Dans la vision des choses des apprenants chinois, un bon enseignant doit anticiper les questions et y répondre sans que celles-ci soient posées, les étudiants sinophones ont tendance à attendre plus tard (après la classe) pour poser celle-ci (idem).

Ces caractéristiques de la culture éducative d'origine difficultent voire rendent impossible la mise en œuvre d'une approche actionnelle, communicative. La didactique à mettre en place dans de tels contextes doit je crois être une didactique de la médiane, à mi-chemin entre les principes didactiques « universalisants » (approche communicative, interculturelle, actionnelle,...) auxquels il ne faut pas renoncer et des orientations déterminées à partir de l'analyse de la situation d'enseignement-apprentissage et de son contexte dans leur spécificité.

Si certains principes didactiques, parce qu'ils s'appuient sur des recherches en psychologie cognitive et du développement (par rapport notamment à l'acquisition du langage), sont valides pour tout apprenant ou presque, ceux-ci sont cependant « médiatisés » par leurs identité socioculturelle. Il est donc primordial, lors de leur implémentation, de tenir compte des facteurs propres au contexte abordé et de mettre en œuvre les approches modernes de l'E-A des langues en association intime avec ceux-ci. Les principes didactiques « absolus », généraux, doivent, pour exprimer toute leur potentialité, être contextualisés, adaptés aux caractéristiques des situations d'enseignement-apprentissage dans lesquelles ils sont mis en œuvre. Christian PUREN parle à ce titre de « casuistique », art d'appliquer les lois générales aux circonstances complexes de l'action (« et en particulier aux situations de doubles contraintes et de conflits de principes ») (2004 : 186).

Les approches socio-didactique et ethno-sociodidactique qui vont maintenant être présentées enjoignent à cette didactique du particulier, « du cas par cas », par laquelle les contenus et leurs voies d'accès sont définis par rapport au contexte d'enseignement-apprentissage et à ses caractéristiques.

I.2. Diffusion du terme et du courant

Il semble que le linguiste anglais John Rupert FIRTH (1890, Keighley, Yorkshire, - 1960) ait été l'un des premiers chercheurs à interroger la complexe relation entre didactique et contexte (1966), ouvrant ainsi la voie à la future socio-didactique.

La notion de socio-didactique, d'approche socio-didactique (ou sociodidactique), est récente, observons la présence du terme sur la toile.

Une recherche au moyen de moteurs de recherche sur Internet nous montre comment le concept a fortement essaimé depuis quelques années. En effet, lorsque j'avais réalisé cette recherche en 2008, les moteurs n'avaient rapporté que quatre occurrences : des travaux de Marielle RISPAIL, un article de Jacqueline BILLIEZ (2002) et un autre de Louise DABÈNE (2003). Aujourd'hui la recherche du terme socio-didactique sur le moteur de recherche français *Exalead* rapatrie 126 occurrences, 1450 occurrences pour le principal moteur de recherche. Le terme est surtout présent dans le domaine de l'enseignement des langues mais on le trouve également dans d'autres champs, éducatifs principalement.

Une recherche par terme dans la base du *Système Universitaire de Documentation* (*SUDOC*⁷) rapatrie pour seuls résultats les travaux de Marielle RISPAIL (1998, 2003) et une thèse d'un étudiant qu'elle a dirigé.

Concernant la place du concept chez les chercheurs anglophones, celle-ci est minimale. Une interrogation des moteurs de recherche pour le terme « socio-didactical » rapatrie neuf occurrences, trente-quatre pour « socio-didactic » et sept pour « socio didactics ».

Dans les champs de la recherche hispanophone et lusophone, *Internet* présente quelques références dans des écrits en espagnol ne relevant pas de la didactique des langues.

Selon Marielle RISPAIL (2003 : 256), on doit le terme de « socio-didactique » à Michel et Louise DABÈNE :

Celui-ci « a été employé par Louise Dabène⁸ pour désigner, en didactique des langues, une didactique de la variation, qui prenne en compte les situations

7 Le catalogue du [Système Universitaire de Documentation](http://www.sudoc.abes.fr/) est le catalogue collectif français réalisé par les bibliothèques et centres de documentation de l'enseignement supérieur et de la recherche : <http://www.sudoc.abes.fr/>

8 DABÈNE Louise, 1990, « Pour une didactique de la variation », dans *Variations et rituels dans la classe de langue*, Louise Dabène et alii, CREDIF-Hatier.

linguistiques et sociolinguistiques des enseignants et des élèves, dont la combinaison donnerait lieu à une typologie des situations d'apprentissage et permettrait de réaliser la « *trop fameuse et rarement réalisée centration sur l'apprenant* ». Dans un autre contexte, celui de la didactique de l'écriture, Michel Dabène⁹ l'a repris, quelques années plus tard, pour prôner une didactique qui engloberait les variations individuelles pour les dépasser, tout en s'appuyant sur l'étude des représentations et des habitus culturels. » (RISPAIL, 1998 : 445).

La chercheuse en sociolinguistique et didactique des langues a, à leur suite, profondément développé la notion dans sa thèse (1998) et dans l'ensemble de ses travaux, sur l'oral particulièrement (RISPAIL, 2004, 2006, avec DABÈNE, 2008) et dans son dossier de H.D.R. sous la direction de Philippe BLANCHET (2005). Ce dernier est l'un des premiers porteurs de la socio-didactique avec l'approche complexe de l'enseignement du F.L.E. développée dans son ouvrage de 1998, ses travaux sur l'enseignement du français en Algérie (avec ASSELAH-RAHAL, 2007) ainsi que dans l'ouvrage co-dirigée avec cette dernière et Danièle MOORE (2008). Les thèses sous la direction de Philippe BLANCHET comme celles de Manal ASSAAD (2005) de Nabila BENHOUHOU (2007) pour l'Algérie et celle de Hyam ZREIKI pour la Syrie (2008).

I.3. La socio-didactique de Marielle Rispail

Les recherches de Marielle RISPAIL (1998, 2003-a, 2003-b, 2004, 2005) représentent de véritables modèles pour le travail d'approche de situations d'enseignement-apprentissage du F.L.E. ici réalisé. La méthodologie, l'épistémologie de la voie de recherche que ses travaux ont ouvert constituèrent des précédents précieux pour le projet épistémique mené ici.

Marielle RISPAIL revendique le concept de « socio-didactique » « pour souligner le lien par lequel école et société peuvent s'enrichir et se transformer mutuellement, pour porter sur l'élève un regard qui concilie les dimensions individuelle et collective. » (1998 : 445). Le terme fait pour elle référence à une « (sous)discipline affirmée, (socio)linguistique et didactique mêlées, qui se donnerait pour objet d'étude la vie des langues dans et à travers l'école, dans leurs interactions avec leurs autres usages sociaux. » (2005 : 100).

Son travail s'attache en effet à la « relation primordiale et réciproque entre langue et

9 DABÈNE Michel, 1996, « Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural », dans *Vers une didactique de l'écriture*, Christine Barré de Miniac, De Boeck.

société » (RISPAIL, 1998 : 21). Elle pose que « la langue comme fait social, déjà affirmée par Saussure, doit aider à définir le sujet parlant comme lieu de représentations structurelles, culturelles, sociales et imaginaires. » (1998 : 446) et affirme « que toute recherche portant sur la classe ne peut que s'appuyer sur la situation sociale dans laquelle s'inscrit cette classe » (2005 : 102).

I.3.1. Prendre en compte le social

Marielle RISPAIL veut que « soit posée la situation scolaire comme situation sociale à part entière » (1998 : 416) et qu'on lui accorde « toute la dimension sociale qui est la sienne » (1998 : 308).

Sa démarche se rapproche de l'action de « situer les problèmes linguistiques dans leur contexte social » que préconise Samir KASSIR (1982 : 22). « On peut aider l'enfant apprenant en prenant en compte les circonstances, agents, enjeux sociaux d'une pratique dont il est le centre » (RISPAIL, 1998 : 450). Ses

« analyses ont voulu mettre l'accent d'une part sur le *rôle déterminant des paramètres externes* dans l'organisation des discours oraux. La production verbale est saisie « *dans la perspective globale de la conduite humaine* »¹⁰ (RISPAIL, 1998 : 415).

« Prendre en compte le social, c'est aussi, à un deuxième niveau, faire circuler les expériences, dire et faire dire, faire parler de la pluralité, *poser la variation comme norme*. [...] Nombre de chercheurs l'ont montré depuis longtemps, le milieu socioculturel pèse d'un poids plus grand que l'origine ethnique ; et dans le milieu socio-culturel, l'influence du groupe de pairs, souvent multiculturel, la culture forgée ensemble, risquent de marquer davantage l'enfant que son origine individuelle.

[...] Une didactique de l'oral qui serait soucieuse du social serait donc aussi une didactique qui, non seulement prendrait en compte dans un généreux syncrétisme, les éléments diversifiés de l'origine des élèves, mais aussi *une didactique qui se soucierait de ses propres répercussions sur le social*, se situant à un point stratégique entre l'avant et l'après des élèves, le dans-la-famille et le dans-le-monde-adulte. » (RISPAIL, 1998 : 450).

Cette prise en compte du social, Marielle RISPAIL la met en œuvre dans sa « perception » des apprenants avec lesquels elle travaille :

« Ahmed et Fédérico [...] ils portent avec eux leur monde familial (dit ou non-dit), leurs relations aux autres, leurs façons de parler et de survivre, leurs schémas et leurs valeurs pour appréhender le monde »

« Ne pas prendre en compte cette dimension de l'humain, surtout quand on étudie ce

¹⁰ BRONCKART Jean-Paul, *Analyse et production de textes : références théoriques*, document personnel de Marielle Rispail ronéoté.

mode d'être-à-l'autre qu'est la parole, serait se cantonner dans une démarche schizoïde vouée à l'impasse » (RISPAIL, 1998 : 423).

Elle montre là toute la sensibilité, la « réceptivité », l'ouverture à l'Autre que son approche lui permet d'employer vis-à-vis de ces enfants et de tout ce qu'ils portent (leur histoire, vécu, contexte familial, social, leurs environnements d'appartenance,...), de ce qui leur est relatif et dont ils sont les « médias », les vecteurs.

Nous l'aurons compris, la socio-didactique de Marielle RISPAIL est une didactique de l'intégration du social, du poids du milieu socio-culturel des apprenants dans le syllabus et la méthodologie d'enseignement-apprentissage qui s'élaborent à partir de cette prise en compte.

Le projet mené ici partage profondément les préoccupations de cette orientation de recherche. Le travail d'analyse d'un contexte national, global, réalisé et l'intérêt porté aux multiples « effets », entrées, de cet environnement dans et sur les phénomènes pédagogiques poursuivent l'œuvre de Marielle RISPAIL.

I.3.2 Une didactique pour le social

Inversement, la chercheuse envisage également les « répercussions » de l'enseignement, à travers les enseignés, « sur le social », la société. Sa didactique se soucie de former des citoyens, des individus acteurs de la vie sociale. Je partage cette préoccupation (cf. ch. II.-I.2.7.). Au-delà de l'acquisition de compétences communicationnelles, l'apprentissage des langues doit participer à la formation de citoyens d'une école, d'une rue, d'un quartier, d'une ville et d'un pays, du monde. L'apprentissage d'une langue étrangère doit former les « locuteurs interculturels » que Meinert MEYER définit ainsi :

« the 'intercultural speaker' is thus someone who has a knowledge of one or, preferably, more cultures and social identities and has a capacity to discover and relate to new people from other contexts for which they have not been prepared directly. » (1991 : 233) (cf. traduction en annexe p. 382).

Il s'agit de locuteurs qui savent relativiser leur propre culture en considérant que celle-ci est une parmi de nombreuses autres et qu'elle ne peut être considérée comme supérieure. Le locuteur interculturel a acquis une ouverture à l'Autre, à sa culture qui ne peut que lui faire développer sa tolérance et son ouverture d'esprit.

Parce que ma recherche m'a amené à développer une conception personnelle, une appropriation de la pensée socio-didactique à la fois héritière et propre par rapport à celle

de Marielle RISPAIL, je vais maintenant développer la notion.

I.4. Appropriation du concept

À la suite et en continuité avec les recherches rispailiennes, les réflexions à venir présidant à l'appropriation du concept se conçoivent comme une voix parmi les travaux d'obédience socio-didactique que je souhaite pluriels et multiples.

Travaillant en didactique du FLE, la socio-didactique présentée est implicitement une socio-didactique du FLE mais elle s'applique à tout enseignement de langue, étrangère ou non. Je crois d'autre part que toute problématique d'enseignement-apprentissage s'enrichirait de ces questionnements.

I.4.1. Définitions

Yves CHEVALLARD, dans une acception large de la notion, postule qu'

« Il y a *du* didactique quand un sujet Y a l'intention de faire que naisse, ou que change, d'une certaine manière, le rapport d'un sujet, X, a [sic] un objet, O. (Bien entendu, il se peut que $Y = X$). Mais voyons surtout que le didactique, mesuré à cette aune, outrepassse le terroir familial à nos didactiques actuelles, qui pourtant le rencontrent immanquablement à chaque instant. » (1991 : 207).

Yves REUTER aborde la didactique au sens anthropologique comme ce qui est présent « dans les pratiques sociales dès lors qu'elles mettent en présence deux ou plusieurs individus dans un objectif d'acquisition de savoir pour l'un et de transmission de ce savoir pour l'autre » (2005 : 211).

Pour Jean-François DORTIER, la démarche didactique se compose de deux volets, l'un épistémologique, l'autre psychologique. D'une part la didactique interroge les connaissances, le point de vue à adopter par rapport au savoir ; d'autre part elle « étudie la manière dont les élèves s'approprient les savoirs, en fonction de leurs représentations antérieures et des contraintes imposées par les situations de classe » (2008-b : 154).

À l'instar de Françoise DEMAIZIERE et Jean-François NARCY-COMBES je restreindrai mes réflexions terminologiques aux apprentissages en milieu institutionnel (2007 : 5).

Selon Daniel COSTE et Robert GALISSON, deux tendances se distinguent chez les utilisateurs de l'expression « didactique des langues » qui en font un synonyme :

- « soit de méthodologie de l'enseignement des langues (au sens défini précédemment), c'est-à-dire une discipline complémentaire de la linguistique appliquée 2^{ème} génération » [: linguistique qui répond à une demande

méthodologique précise]

- « soit de la linguistique appliquée 1^{ère} génération, c'est-à-dire une discipline recouvrant l'ensemble des approches scientifiques de l'enseignement des langues et constituant un lieu de synthèse entre les apports différents de la linguistique, de la sociologie, de la psychologie, de la pédagogie. » (1988 : 151).

On voit aujourd'hui comment l'intégration des apports de la sociolinguistique et de l'ethnographie de la communication ont apporté à la didactique des langues pour l'éloigner de la linguistique appliquée (SALINS, 1992 ; DABÈNE, 1994 ; BLANCHET, 1998, DAUNAY, DELCAMBRE & REUTER, 2009-a ; LANTOLF, 2000-a).

Pour Jean-Paul BRONCKART et Jean-Louis CHISS le terme de didactique désigne l' « ensemble des techniques relatives à l'enseignement, à la pédagogie » « soit l'activité d'enseignement elle-même (la didactique comme art d'enseigner), soit les démarches d'analyse portant sur cette même activité et tendant à s'organiser en disciplines autonomes » (2007).

Ces deux premières définitions ne me paraissent pas satisfaisantes car le terme de « techniques » comme l'expression « art d'enseigner » me semblent plus correspondre à la pédagogie, or un accord massif s'est constitué dans la communauté scientifique autour de la didactique saisie dans sa distinction d'avec la pédagogie (HALTÉ, 2000 : 15). La didactique se situant à un niveau « méta- », antérieur par rapport à cette dernière, je préfère la seconde définition sus-citée et celle de Jean-François HALTÉ : « l'objet de la didactique du français est l'ensemble des problèmes que pose la transmission-appropriation des savoirs et savoir-faire de la matière français. » (idem).

Dans sa synthèse, Yves REUTER ne prétend pas donner une définition exacte d'un champ disciplinaire encore versatile mais tend vers une vision plus générale de ce qu'est la didactique du français en tant qu'objet scolaire (FLE, FLS, FLM...). Il insiste sur «trois éléments définitoires » mêlant les savoirs théoriques aux actions à savoir :

- « la didactique serait centrée sur des savoirs et des savoir-faire propres à la discipline (ce qui la distinguerait de la pédagogie), en tant que ces savoirs et savoir-faire seraient pris dans des actes d'enseignement/apprentissage (ce qui la distinguerait des disciplines de référence) ;
- elle se caractériserait par une « matrice disciplinaire » articulant ses objets et objectifs principaux (spécifiée à l'heure actuelle par la production/réception des discours oraux et écrits) ;
- elle se construirait dans un réseau de relations et d'interactions entre trois «plans» : celui des pratiques d'enseignement/apprentissage ; celui [...] des théories et des recherches ; celui des métathéories (de l'histoire et de l'épistémologie de la discipline). » (REUTER, 2005 : 212).

J'adopte ici la définition de Christian PUREN : « discipline d'observation et

d'intervention sur le processus conjoint d'enseignement et d'apprentissage des langues-cultures. » (2004 : 21).

Je considère la didactique comme étant la discipline scientifique où sont discutés et interrogés les théories, principes, méthodes et méthodologies qui régissent l'enseignement, des langues ici.

Extension ou sous-ensemble, la socio-didactique est une des voies de recherche de la didactique. Celle-ci a été définie lors du symposium de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (A.I.R.D.F.)

« une didactique articulée à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variété et la variation langagière, linguistique et sociale, interlectale et interdialectale, d'autre part, et pour laquelle sociolinguistique scolaire et didactique du plurilinguisme sont deux champs qu'il est absolument nécessaire de convoquer concomitamment, pour l'élaboration de politiques linguistiques et éducatives cohérentes. » (CORTIER, 2007).

Dans cette thèse l'approche sociodidactique sera entendue comme recouvrant trois choses :

- une approche sociologique et didactique des phénomènes d'E-A ;
- une approche du croisement, de l'intersection du sociologique avec le didactique, dans le sens du premier vers le second : comment l'environnement agit et peut agir sur l'enseignement-apprentissage ;
- une approche du croisement, de l'intersection du didactique et du sociologique, dans le sens du premier vers le second : l'action du formé sur son environnement.

Le préfixe « socio- » matérialise l'attachement aux facteurs sociaux qui caractérise la socio-didactique et spécifie son orientation. Ce préfixe, que l'on retrouve dans sociologie, vient du latin *socius* qui signifie compagnon, associé, mais se rapporte aujourd'hui à société.

Il convient d'abord de distinguer le terme de « socio-didactique » lorsqu'il est utilisé en tant que nom : « la, une socio-didactique » et en tant qu'adjectif : « approche, dispositif, travail socio-didactique ».

Dans le premier cas la socio-didactique est « l'effort de théorisation d'une expérience multiple à la finalité d'enseignement-apprentissage, naturellement sensible au contexte (PORQUIER & PY, 2004) et caractérisée par la richesse et la diversité »

(MOORE, SABATIER, JACQUET & MASINDA, 2009 : 21). La socio-didactique fait alors référence à la discipline ou sous-discipline, école, courant, qui postule que la réflexion, l'élaboration didactique se doit de partir des caractéristiques -sociales particulièrement-, des enjeux du contexte dans lequel l'enseignement-apprentissage est inséré et de construire ses principes didactiques à partir de ces spécificités contextuelles. Cette socio-didactique place au premier plan l'analyse des situations dans leur complexité et leur caractère globalisé pour la définition de son E-A.

Placé en position adjectivale, est « socio-didactique » toute action, objet qui met en œuvre et relève d'une telle prise en compte du social, du contexte global dans la réflexion et l'élaboration des modalités de l'enseignement-apprentissage. L'approche socio-didactique observe et analyse les phénomènes depuis les points de vue didactique et sociologique, en cherchant notamment les croisements, les interactions qui se présentent entre ces deux plans. Elle s'attache à la façon dont le social (celui-ci incluant ou engageant les paramètres économiques, juridiques, géographiques, psychologiques, ethnologiques, historiques,...cf IV.2.2.) œuvre à l'intérieur de l'acquisition des savoirs et des savoir-faire et, réciproquement, comment cette acquisition agit ou peut agir sur le social, le hors-classe.

I.4.2. Prendre en compte le contexte

« Enseigner exige l'appréhension de la réalité » (FREIRE, 2006 : 82). L'enseignant doit appréhender l'environnement de la situation d'enseignement-apprentissage.

A contrario de certaines approches didactiques qui éludent l'environnement dans leur approche des phénomènes, la socio-didactique s'appuie en premier lieu sur l'environnement de la classe, les caractéristiques du contexte abordé. Elle met ainsi en œuvre la conviction que « l'acquisition n'est pas définie par des processus cognitifs universels et abstraits, donc décontextualisés, mais par des processus qui s'ajustent, s'adaptent constamment pour être le plus adéquats possibles aux situations sociales où ils se déroulent : ils sont donc *situés* » (GAJO & MONDADA, 2000 : 23). En effet comme l'explique Steven L. THORNE, si à première vue l'environnement de l'E-A peut être perçu comme étant le cadre institutionnel, la salle de classe universitaire par exemple, celui-ci intègre cependant d'autres facteurs, comme les qualités historiques des universités, la

manière dont l'institutionnel définit les positions des sujets étudiants et enseignants et comment ces positions sont investies (ainsi que leurs ressources et leurs contraintes), par des personnes réelles dans des situations concrètes, des enjeux épistémologiques et des cadres culturels interactionnels normatifs (THORNE, 2000 : 224-225). Ainsi le travail ici réalisé sur le contexte brésilien d'enseignement-apprentissage du français (cf. ch. V. et VI.) a matérialisé cette approche contextuelle et la méthodologie de la socio-didactique.

Celle-ci envisage

« L'opportunité d'une « contextualisation didactique » [...]. La première hypothèse générale, de type épistémologique, est celle qui consiste à plaider pour une approche pédagogique fortement inspirée du contexte d'enseignement/apprentissage. Précisons d'abord que cette spécificité ne signifie ni cloisonnement ni assujettissement à des besoins ponctuels et conjoncturels ; elle suppose une meilleure prise en compte des exigences propres à une situation d'enseignement/apprentissage. » (MILED, 2003 : 202-203).

Je conçois avec Philippe BLANCHET le processus ici central de contextualisation didactique comme consistant dans un premier temps en :

« une compréhension fine de chaque contexte pédagogique, éducatif, social, culturel, économique, politique et bien sûr linguistique », à travers notamment l'étude des pratiques des enseignants et des apprenants et de leurs représentations (BLANCHET, 2009-a).

De cette compréhension « découle une recherche en didactique, une didactologie, qui doit être elle-même contextualisée dans ses repères, ses objectifs, ses méthodes, ses implications et ses interventions » (idem).

Pour Jean-François MARCEL et Patrick RAYOU, le concept de contextualisation défend la nécessité d'étudier les pratiques pédagogiques dans leurs interrelations avec les environnements de leurs actualisations et, pour ce faire, de distinguer deux cadres (2004 : 14).

D'une part le « contexte pour l'enseignant », les théorisations que l'enseignant est en mesure de construire des interactions contexte/pratiques et d'autre part le « contexte pour le chercheur », observations des dimensions des pratiques et du contexte, fixées par le chercheur (MARCEL & RAYOU, 2004 : 15). L'articulation (sans hiérarchisation) de cette double lecture prétend appréhender les pratiques d'enseignement en prenant en compte à la fois la sphère conscientisable par l'acteur et la sphère non conscientisée (idem).

Le terme de contextualisation désigne dans cette thèse l'action d'insérer un objet (l'enseignement-apprentissage d'une langue, des manuels, pratiques pédagogiques,

principes didactiques,...), dans un environnement donné selon un processus dynamique d'adaptation aux paramètres de l'environnement.

La socio-didactique élabore ses principes didactiques, syllabus, activités pédagogiques et stratégies d'enseignement-apprentissage avec le souci premier de l'intégration des paramètres contextuels, sociaux, dans l'enseignement-apprentissage. Elle rejoint ainsi la pédagogie différenciée de Philippe MEIRIEU qui ne distingue pas l'évaluation sociale de l'évaluation pédagogique (2004 : 128). Elle réalise donc un travail d'interrogations, d'observations et d'analyses empirico-inductives de l'environnement de la situation d'enseignement-apprentissage et de cette dernière. La socio-didactique matérialise par ce travail son postulat d'une interrelation entre la classe, son déroulement, et l'environnement global auquel elle appartient et dont les paramètres saillants pour la problématique didactique doivent être pris en compte.

L'(ethno-)sociodidactique (mon appropriation de la socio-didactique m'a amené à développer une ethno-sociodidactique cf. ci-dessous IV.3.) se place directement dans cette problématique des dispositifs pédagogiques. Elle prône avec Paulo FREIRE que la sensibilité de l'enseignant à l'environnement de ses apprenants est incontournable pour comprendre ceux-ci et leur offrir les moyens efficaces pour l'acquisition de la langue étrangère. Le pédagogue nous narre cette anecdote très parlante :

« Un jour, dans une école du réseau municipal de São Paulo où se tenait une réunion de 44 jours entre professeurs de 10 établissements du secteur afin de planifier ensemble leurs activités pédagogiques, j'ai visité une salle où étaient exposées des photographies des alentours de cette école. Il y avait des rues boueuses, des rues bien faites. Il y avait aussi des photographies de coins laids qui suggéraient la tristesse et les difficultés, des photographies de corps brisés marchant lentement, avec difficulté, de visages défaits, de regards vagues. Un peu en arrière de moi, 2 professeurs faisaient des commentaires au sujet de ce qui les touchait au plus près. Soudain, l'un d'eux affirma : « Voilà 10 ans que j'enseigne dans cette école. Je n'ai jamais rien connu de son environnement au-delà des rues qui lui donnent accès. Maintenant, en voyant cette exposition de photographies qui nous révèlent un peu de son contexte, je me convaincs de combien précaire doit avoir été ma tâche de formateur durant toutes ces années » (2006 : 144-145).

En effet, comment est-il possible à un formateur d'enseigner, de former, sans s'être ouvert à l'environnement de ses apprenants, sans connaître celui-ci ?

Une des hypothèses principales de mon travail pose que l'appréhension du contexte joue un rôle fondamental dans l'enseignement. L'enseignant doit être attentif à l'environnement de la classe, de ses apprenants, connaître celui-ci pour créer des activités

en lien avec le contexte des apprenants, leur montrer les ponts entre les deux univers.

Paulo FREIRE est convaincu de

« l'importance indéniable qu'a sur nous l'environnement écologique, social et économique dans lequel nous vivons [...] les conditions naturelles dans lesquelles vivent les apprenants conditionnent leur compréhension du monde même, leur capacité à apprendre et à répondre aux défis. » (2006 : 145).

Il pose que les enseignants doivent connaître et s'ouvrir « à la réalité de ces élèves » avec lesquels ils partagent leurs activités pédagogiques et qu'ils deviennent

« si ce n'est absolument intime avec leur forme de vie, pour le moins, plus familier, moins étranger et distant de celle-ci. Et la diminution de mon étrangeté ou de ma distance à la réalité hostile au sein de laquelle vivent mes élèves n'est pas une question de pure géographie. Mon ouverture à la réalité négatrice de leur projet en tant que personne est une question de réelle adhésion de ma part à eux, à elles et à leur droit d'être. » (FREIRE, 2006 : 146).

Dans un autre sens, si le contexte constitue la base de l'enseignement-apprentissage, il en constitue également la finalité.

La perspective sociodidactique aborde les langues sous l'angle de leurs usages, en tant que pratiques sociales. Elle aborde l'enseignement-apprentissage dans une approche par compétence (BEACCO, 2007) au sens de savoir-faire sociaux : la pédagogie est déterminée par les besoins des apprenants et son premier objectif est de faire acquérir des savoir-faire répondant aux pratiques langagières que vont développer les apprenants après l'apprentissage, dans des situations de communication réelles.

La sociodidactique est donc une didactique contextuelle, contextualisée, écologique, qui se construit à partir de l'environnement d'apprentissage et pour lui.

I.4.3. Une didactique du particulier

La sociodidactique peut également se définir comme une didactique du particulier, du « cas par cas », de l'adéquation, se distinguant ainsi d'une didactique à tendance universalisante dont elle médiatise les principes. Adaptation, adéquation, sont pour elle des notions-clés au centre d'un processus d'individualisation de l'E-A qui pose pour fondement de son élaboration la meilleure adaptation à la situation pédagogique. Jacques CORTÈS pose ainsi que l'avenir de la didactique réside dans la définition de concepts et de méthodes fondés sur la spécificité complexe des terrains multiples et variés sur lesquels elle opère (2003 : 38). La multiplicité des classes, des groupes, des situations amène nécessairement cette didactique à devenir méthodologiquement polymorphe,

éclectique au sens positif de Christian PUREN (2004 : 15) qui prône un éclectisme cohérent. Celui-ci rejoint par sa variété méthodologique à finalité pragmatique et son hétérogénéité théorique l'approche sociodidactique ici développée (cf. IV.2. et IV.3.).

On peut concevoir cette didactique comme un ensemble de principes se concrétisant sous une forme différente dans chaque situation d'E-A. Cette didactique existe au travers des compétences des formateurs, prenant forme à la suite de leur travail d'attention et de sensibilité à leur public et au contexte. Aussi, la socio-didactique déplace son espace d'élaboration depuis le didacticien, le manuel, vers l'enseignant qui, par son contact direct avec la situation d'E-A, est jugé le plus à même de construire un E-A adéquat :

« C'est en engageant le maître à élaborer de nouvelles méthodes d'apprentissage adaptées à chaque objectif et à chaque élève que l'on modifiera en profondeur son attitude par rapport au savoir ; la réflexion méthodologique est, en ce sens, un levier essentiel pour la transformation du système éducatif » (MEIRIEU, 2004 : 172).

Dans ce sens les manuels ont un rôle important à jouer en réduisant leur directivité pour offrir plus d'espace au formateur (cf ch. VIII.-VI.2.). On peut métaphoriser cette évolution comme le passage d'une didactique prête à l'emploi à une didactique à monter soi-même, en kit, une didactique du particulier face à une didactique universalisante. On retrouve là les principes de la « pédagogie différenciée » développée notamment par Philippe MEIRIEU (2004) et Philippe PERRENOUD (2008) :

« la différenciation, c'est avant tout la rigueur dans la planification, la détermination des objectifs, le contrat, les régulations, l'emploi du temps. Même lorsque les conditions de travail sont acceptables voire bonnes, le temps fait toujours défaut. (...) Différencier, c'est donc remettre constamment en cause l'organisation de la classe et des activités, pour jongler avec les contraintes de temps et d'espace, pour tirer le meilleur parti des possibilités de groupement et d'interaction. » (PERRENOUD, 1994).

La pratique de la pédagogie différenciée demande donc aux enseignants des attitudes et des aptitudes différentes, ceux-ci devant adapter les processus et les contenus d'apprentissage (WAMBACH, 2003 : 145). Elle implique

« la diversification des démarches pédagogiques et didactiques induisant des rapports privilégiés aux élèves reste la clé de voûte d'une approche d'enseignement-apprentissage susceptible de gérer les classes de langue hétérogènes, quels que soient les moyens mis en œuvre. » (COQUILHAT, 2010 : 61).

Ce questionnement global sur les apprenants, la classe et l'enseignement-apprentissage correspond ainsi à ce que Philippe MEIRIEU nomme « l'optimisation des variables » (2004 : 171) (cf. schéma p. 319).

L'approche socio-didactique n'omet pas cependant que de nombreuses situations, lorsqu'elles sont issues d'un même contexte national, régional, social, partagent des invariants, des traits communs. Ce « capital partagé » permet à la socio-didactique de ne pas avoir à se renouveler totalement pour chaque classe mais de transférer certains principes didactiques valables pour un ensemble de cas ou pour un contexte national ou régional dans son ensemble.

De même elle ne rejette pas les principes didactiques généraux (approche communicative, actionnelle,...) mais les allie et les médiatise dans une approche spécifique de chaque situation. L'approche socio-didactique transfère certaines de ses orientations à un ensemble de situations donné, elle se place ainsi à la médiane du particulier et du général.

D'autre part si la sociodidactique se construit « sur mesures », les méthodologies des recherches de cette voie sont elles aussi le fruit d'un éclectisme méthodologique (PUREN, 2004) (cf. ch. II.-I.3.6.). Michel DABÈNE et Marielle RISPAIL montre dans leur article rétrospectif sur le développement du courant sociodidactique comme les recherches qui s'y inscrivent ont intégrées :

- « - la prise en compte des pratiques linguistiques et langagières extra-scolaires des apprenants et des maîtres, comme éléments intervenant dans la configuration didactique ;
- la prise en compte des représentations des acteurs de l'enseignement (élèves, parents, enseignants entre autres) comme facteurs influant sur les pratiques de classe, [...];
- le recueil et l'analyse des pratiques orales et particulièrement des interactions dans la classe et hors de la classe, comme témoins des contacts et rencontres de langues et d'usages langagiers ;
- la nécessaire évolution des approches normées des langues vers des approches de la variation et des métissages linguistiques ;
- la mise au point de nouvelles méthodologies de recherche, incluant, à des fins didactiques, des pratiques utilisées jusque-là par la sociolinguistique (entretiens, enquêtes, travail sur les biographies langagières, approches descriptives, etc.) ;
- la remise en question conceptuelle des notions de langue (où sont les frontières ?), de compétences (au profit des « répertoires plurilingues » par exemple), de situation didactique (où commencent et finissent les apprentissages ?), d'évaluation (selon quels critères ou quelles normes évaluer les acquis des élèves en termes de communication et de compréhension par exemple ?) etc. (DABÈNE & RISPAIL, 2008 : 11).

I.4.4. Une (socio-)didactique

Bien que la didactique ne puisse pas se dispenser de prendre en compte l'environnement social sur lequel et pour lequel elle travaille et que cette prise en charge apparaisse comme une évidence, l'apposition du suffixe « socio- » traduit la nécessité qu'il y a à souligner le besoin pour la didactique d'une focalisation sur les aspects contextuels et notamment socioculturels de l'enseignement-apprentissage. « Toute pratique didactique (et toute pratique linguistique) est ou devrait être pensée selon le contexte social qui la constitue et qu'elle contribue à façonner. » (BLANCHET, 2009-a : 2).

Je souhaite que la sociodidactique se développe non en marge, mais au sein de la didactique : « On peut considérer que toute didactique doit traiter et intégrer ces aspects sociologiques et anthropologiques. D'une certaine façon toute didactique est aussi sociodidactique. » (BARRÉ-DE MINIAC, 2000). ».

Le terme de sociodidactique vient, comme la sociolinguistique en son temps, identifier une nouvelle voie de la didactique qui, face notamment à certaines approches de l'ordre de la linguistique appliquée qui considèrent encore l'apprentissage d'une langue étrangère comme étant d'abord une rencontre entre deux systèmes linguistiques, met en avant la prise en compte des paramètres sociaux comme une méthodologie incontournable. La sociodidactique ouvre un nouveau courant de recherche avec ses postulats, son cadre épistémologique et ses méthodologies en construction.

« Et de même que Labov s'étonne de devoir ajouter le préfixe « socio- » à ce qu'il estime « être finalement de la linguistique » en lui donnant une base sociale élargie, on peut penser enfoncer une porte ouverte en ajoutant « socio » au concept didactique. S'il y a une nuance, elle repose plus sur une certaine conception de l'école que sur l'ouverture d'un nouveau champ scientifique. » (RISPAIL, 1998 : 449).

À l'instar de Louis-Jean CALVET qui pose qu'il n'y a plus lieu de distinguer entre sociolinguistique et linguistique (2005 : 109 et 124), je souhaite qu'à terme les principes socio-didactiques soient acquis et totalement intégrés à toute didactique. Il ne sera alors plus nécessaire de manifester la focalisation sociale par un préfixe.

Je vais bientôt présenter l'approche ethno-sociodidactique (III.). Celle-ci est le prolongement de mon appropriation de l'approche socio-didactique de Marielle RISPAIL, par rapport notamment aux objectifs et aux besoins de la recherche menée. Cette démarche reprend le cadre de la socio-didactique auquel elle joint une approche ethnographique et l'appareil de recherche développé par Philippe BLANCHET avec

l'ethno-sociolinguistique (2000).

Nous allons déjà mettre en œuvre cette approche en nous intéressant au contexte d'E-A.

II. LA COMPLEXITÉ DU CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

La partie (l'E-A) étant inséparable du tout (l'environnement) auquel elle appartient et avec lequel elle est en interrelation, interdépendance (BACHELARD, 1999 ; PASCAL, 1670), il est épistémiquement et méthodologiquement fructueux de s'intéresser à l'environnement didactique des phénomènes d'E-A.

Parce que l'apprentissage des actes de langage se fait en partie par l'appui sur des contextes et l'observation de ce qui fait cotexte ou paratexte (CHISS & CICUREL, 2005 : 5) et que l'environnement détermine et influence la situation d'enseignement-apprentissage, l'environnement est aujourd'hui devenu central en didactique des langues comme le montre le développement socio-didactique.

Les différents « acteurs », éléments constitutifs de la classe sont porteurs, vecteurs de multiples composantes « factorielles » du contexte.

D'autre part l'émergence et la prévalence du terme viennent relativiser l'idée d'une méthodologie « passe-partout » pour orienter la didactique vers la prise en compte des situations d'enseignement-apprentissage dans leur particularité (idem).

Nous allons maintenant nous intéresser à l'environnement de l'E-A dans sa complexité en essayant dans un premier temps de définir celui-ci à travers les notions de situation et de contexte puis en s'interrogeant sur ses composantes. Quels sont les éléments auxquels s'intéresser pour comprendre l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère dans un environnement donné ?

Bien que tout ce qui n'est pas l'E-A puisse être considéré comme constitutif du contexte, certaines composantes, certains paramètres de l'environnement sont plus prégnants que d'autres. Ainsi il est clair que la constitution géologique ou le climat, qui holistiquement jouent un rôle, représentent des facteurs mineurs par rapport à la culture d'apprentissage des formés.

Rémy PORQUIER et Bernard PY proposent de distinguer au moins cinq paramètres pour comprendre et décrire les situations-contextes (2004 : 58) qui entourent l'appropriation. Ces différents paramètres ne décrivent pas des dichotomies, mais des

continua ou des séries d'emboîtement :

- le macro et le micro contexte : le niveau macro comporte les déterminations sociales comme les politiques linguistiques et éducatives, les systèmes éducatifs, les statuts historiques et actuels des langues en présence, etc. ; le micro contexte prend en charge le niveau local de l'événement observé ;
- la distinction homoglotte/hétéroglotte, qui renvoie à la relation entre la langue à apprendre et le contexte linguistique de son appropriation ;
- les distinctions entre institutionnel et naturel, guidé et non guidé, captif et non captif, institué et non institué, qui situent une diversité de contextes selon divers niveaux d'imbrication ;
- l'individuel et le collectif, qui combinent des situations d'apprentissage-interaction ;
- la dimension temporelle, qui prend en compte des compositions variables de durée du contact, des trajectoires d'appropriation des langues, qui peuvent inclure des phases de réapprentissage (ou de réappropriation) des langues (PORQUIER & PY, 2004 : 58-64).

Margarida CAMBRA GINÉ distingue plusieurs facteurs particulièrement prévalents sur les situations d'E-A :

- « b. le choix ou la nécessité de l'appropriation, liée à des enjeux d'apprentissage, de prestige des langues, aux projets de vie, aux représentations sur le plurilinguisme ;
- c. les possibilités d'utilisation de la langue au quotidien, qui interviennent sur les modes et la qualité de l'apprentissage et sur les rapports entre la classe de langue et l'environnement social ;
- d. le facteur scolaire, qui rend compte des différentes configurations d'enseignement des langues (public, privé, commercial, etc), des différences de niveaux éducatifs, des finalités curriculaires, des demandes sociales, des méthodologies employées, de la variété des publics concernés, de la formation des maîtres ;
- e. les contextes sociolinguistiques des classes, la diversité des configurations des répertoires plurilingues des élèves, de leurs maîtres, et les variétés de leurs enchâssements dans le contexte socioculturel plus large de la communauté environnante. » (2003 : 34-39).

À l'instar de ces chercheurs, je vais bientôt (II.) énoncer ce qui m'apparaît comme représentant les principales composantes des situations d'E-A.

II.1. Définitions

II.1.1. La situation d'enseignement-apprentissage

Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (CUQ, 2004 : 222) consacre trois entrées à *situation* en distinguant :

- « - la *situation d'apprentissage*, qui en décrit les conditions de déroulement, autant externes (le lieu, le moment, etc.) qu'internes (tels que l'état physique de l'apprenant, sa motivation, son passé scolaire, ses représentations sur la langue et l'apprentissage) ;
- la *situation de classe*, qui réfère à la triple relation enseignant/apprenant/contenus ;

- la *situation de communication*, qui rebondit sur les apports de Hymes et de Goffman à la description minutieuse des événements et des actes de communication de la conversation ordinaire, et sur la transposition de ces travaux dans les méthodes de langue, pour « faciliter les activités de compréhension et d'expression orales et écrites » (idem).

La situation d'enseignement-apprentissage, dans une vision restreinte, immédiate, matérielle, est considérée ici comme étant composée :

- des apprenants ;
- de l'enseignant
- de l'espace d'enseignement : son organisation, sa structure spatiale, son matériel (: écran vidéo, diffuseur audio, matériaux authentiques,...), ses couleurs, lumières, murs, ouvertures, tables et chaises et leur disposition,...

La situation est envisagée comme l'ensemble des paramètres proches, immédiats, de l'enseignement-apprentissage quand le contexte représente les facteurs plus indirects, médiats, relatifs à l'extérieur de la classe et sous-jacents dans la situation d'enseignement-apprentissage :

« La situation serait une notion primitive étique, le contexte une notion technique émique pouvant procurer des critères et des outils d'analyse, et retenant ce qui des situations serait jugé pertinent dans une perspective d'observation ou d'analyse » (PORQUIER & PY, 2004 : 50).

La situation correspond donc au niveau micro de l'enseignement-apprentissage, elle « prend en charge le niveau local de l'événement observé » (CASTELLOTTI & MOORE, 2008 : 200). Il est entendu que la situation d'E-A reproduit, traduit en filigranes les caractéristiques du contexte plus large (exemple : la culture d'apprentissage des apprenants issue de leur fréquentation des institutions scolaires) et qu'il faut concevoir situation et contexte dans un continuum :

« Les situations d'enseignement-apprentissage sont à considérer comme des situations, certes définies par les trois pôles du classique triangle didactique, mais à condition d'élargir les limites de ce triangle au contexte social » (BARRÉ-DE MINAC, 2000 : 146).

Je pourrai donc parler de certains paramètres de la situation comme étant constitutifs du contexte d'E-A.

Hyam ZREIKI présente dans sa thèse un tableau comparatif des situations d'E-A du F.L.E. avec un public scolaire et non scolaire qui aide à catégoriser sur deux pôles les différentes situations souvent plus complexes et intermédiaires. Ce tableau permet également de considérer des aspects fondamentaux de la complexité des situations

d'enseignement-apprentissage :

Situation d'enseignement-apprentissage	Publics adultes non-scolaires apprenant le F.L.E.	Publics scolaires apprenant le F.L.E.
Motivations	Volontaires/ pour la plupart très motivés	Captifs/pour la plupart peu motivés
Besoins langagiers	Besoins immédiats et identifiables	Sans besoins immédiats besoins futurs non identifiables
Investissement personnel	Concentré sur la langue étrangère (ici le F.L.E.)	Dispensé sur les multiples disciplines scolaires dont 1,2 ou 3 LVE
Objectifs	Choisis	Imposés
Horaires	Cours intensifs (5 heures par semaine ou plus)	Cours extensifs (2 ou 3 heures / semaine)
Période d'apprentissage	Limitée	Longue (entre 3 et 11 ans) coupée de vacances
Travail en classe	Groupes restreints (entre 10 et 15 ans)	Groupes nombreux (entre 25 et 40)
Supports techniques	Large accès aux moyens techniques	Accès limité aux moyens techniques
Institution	Spécialisée en F.L.E.	Non spécialisée en langues étrangères

(ZREIKI, 2008 : 88)

La situation d'enseignement-apprentissage est un objet complexe notamment parce qu'un nombre important de paramètres du contexte y marquent leur empreinte, ont ou peuvent avoir des conséquences, souvent de manière indirecte, sur les phénomènes pédagogiques. Nous allons voir ci-dessous (à partir II.2.) quels sont ces facteurs et comment ils peuvent agir.

II.1.2. Le contexte d'enseignement-apprentissage

À la suite du travail de réflexion sur le contexte dans une approche globale (cf. ch. IV.-I.1.1.), la notion va maintenant être interrogée au sein du champ didactique.

Qu'est-ce qu'un contexte d'enseignement-apprentissage ? Dans la continuité de la définition déjà adoptée, si le contexte d'un objet est tout ce qui n'est pas cet objet, alors le contexte de l'E-A pourrait être défini comme tout ce qui n'est pas l'E-A : « the total environment in which a text unfolds » (KRAMSCH, 1978 : 5) (cf. traduction en annexe p. 382). Je crois cependant qu'un contexte didactique se distingue des autres types de contexte par certaines particularités et l'importance qu'y jouent certains facteurs (sociolinguistiques, ethnologiques et culturels notamment) qui vont être énoncés et discutés ci-dessous.

Dans le *Dictionnaire de didactique des langues*, le terme de « contexte » est défini d'un point de vue linguistique (au niveau de la parole et de la langue), situationnel (en prenant en compte le sens anglo-saxon de *context*) et référentiel (avec les travaux de Jakobson). Une remarque signale au lecteur que « dans l'enseignement des langues, il paraît sain de ne retenir que les acceptions 1 et 2 et d'employer "contexte et situation" pour 3, "réfèrent" pour 4 » (GALISSON & COSTE, 1988 : 123).

Pour Rémy PORQUIER, Bernard PY et d'autres (BLANCHET & ASSELAH-RAHAL, 2008 : 9), « la notion de contexte est le résultat d'une élaboration critique de celle de situation » (2004 : 5), celui-ci est l'« ensemble des déterminations extralinguistiques des situations de communication où les productions verbales (ou non) prennent place » (CUQ, 2004 : 54). Cette conception permet de penser le plurilinguisme et l'apprentissage des langues dans leurs liens avec les circonstances de leur développement (MOORE, 2006 : 22).

Si le contexte était ici entendu -généralement et sur le plan épistémologique- comme l'ensemble des circonstances externes, « circonférentes » à une situation donnée, le contexte didactique doit être pensé comme l'ensemble des éléments qui influent sur l'enseignement-apprentissage, directement ou indirectement. La définition qu'en donne Margarida CAMBRA GINÉ est des plus opératoires :

« l'ensemble structuré des traits d'une situation sociale qui peuvent être pertinents pour la production et l'interprétation d'un événement communicatif et du discours produit » (2003 :52)

Le contexte didactique intègre donc

« l'environnement sociolinguistique, culturel, social, voire économique ou politique, tout en incluant les paramètres plus étroitement didactiques dès lors indissociablement intriqués dans l'ensemble du contexte global (Porquier et Py, 2004) » (BLANCHET & ASSELAH-RAHAL, 2008 : 9).

Margarida CAMBRA GINÉ souligne son caractère dynamique, construit, interactif, défini et négocié par les participants (2003 : 53).

Le contexte socio-didactique est constitué des facteurs, paramètres, composantes, qui définissent l'environnement de l'objet E-A. Laurent GAJO et Lorenza MONDADA considèrent que ce milieu est constitué par une série de paramètres définis tels que le sexe, l'âge, la classe sociale et la situation économique des locuteurs qui y sont engagés (2000 : 22). D'autre part celui-ci serait également défini par des dimensions qui ne sont pas définissables a priori (idem).

Il convient de concevoir cet environnement non seulement comme ce qui entoure mais également comme ce qui influe, détermine, conditionne. Le contexte se situe aussi au niveau macro et « comporte les déterminations sociales comme les politiques linguistiques et éducatives, les systèmes éducatifs, les statuts historiques et actuels des langues en présence etc. » (CASTELLOTTI & MOORE, 2008 : 200).

Intéressons nous aux principales composantes, aux paramètres d'un contexte didactique.

II.2. Les acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage

Comme l'énonce Jean-Claude BEACCO, le souci de la situation d'E-A dans sa particularité, ses fonctionnements culturels et linguistiques prévaut depuis une vingtaine d'années en didactique des langues (2007 : 285) :

« En s'intéressant aux contextes, on fait entrer dans le champ de la didactique la pluralité des conditions de transmission des savoirs, on considère comme déterminant le poids des facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs [...] Il faut donc apprendre à décrire les contextes, à savoir en dégager les traits constitutifs, à mieux connaître l'évolution des pratiques pédagogiques à travers les époques, à les relier à une culture nationale dont on doit étudier la rencontre avec d'autres usages culturels. » (CHISS & CICUREL, 2005 : 6).

Ce travail de description comporte une importante dimension ethnographique dans la mesure où « les usages de la classe et de l'enseignement des langues sont autant de ressources pour qui veut connaître et comprendre un certain fonctionnement social » (idem). Cette observation ethnographique réalisée aux chapitres V. et VI va maintenant être théorisée à travers une réflexion sur les composantes d'un contexte didactique.

Janine COURTILLON distingue trois grandes variables dans la situation d'enseignement :

- « 1 La nature du public, ses caractéristiques ;
- 2 Les objectifs de l'apprentissage, souvent ambigus ;
- 3 Le rapport entre la langue maternelle (L.M.) et la langue-cible (L.C.), proche ou lointain » (2003 : 11).

La chercheuse avance comme caractéristiques principales du public son âge, le fait qu'il soit volontaire ou involontaire et son arrière-plan culturel (COURTILLON, 2003 : 12).

Lors de la rencontre des centres universitaires de langues¹¹ l'un des directeurs a énoncé que les principaux éléments du contexte de l'enseignement d'une langue sont :

- le lieu, cadre spatio-temporel ;
- les aspects physiques de l'espace ;
- le temps : la durée, les phases de l'E-A ;
- les objectifs (globaux ou ponctuels) : interactions à finalité externe contre gratuites ;
- les participant(e)s.

II.2.1. Les apprenants

Parce qu'ils sont les premiers destinataires de l'E-A, celui-ci doit d'abord chercher à s'adapter aux apprenants.

Comme le signale Daniel COSTE,

« Chaque individu apprend une langue différemment, pour des raisons et avec des motivations, pour des buts et avec des intérêts différents ; c'est la raison pour laquelle il convient de centrer l'enseignement sur l'apprenant en analysant d'abord et en prenant en compte ensuite ses besoins langagiers » (COSTE, 1994 : 183).

Après la « centration sur l'apprenant », les didacticiens d'aujourd'hui cherchent à bien connaître le « à qui ? », pour mieux maîtriser le « comment ? »

« Ce qui les amène à pratiquer l'analyse systématique, ou prise en compte aussi fine que possible, de tous les facteurs qui conditionnent l'acte éducatif. A savoir, en dehors des besoins et des motivations :

- le profil du demandeur : (vécu scolaire : niveau et genre d'études accomplies, langue(s) connue(s), etc. ; statut social : disponibilités en dehors des heures de « cours », facilités d'accès aux sources d'information, etc.) ;
- la formation et l'expérience de l'apprenant ;
- le type d'enseignement (extensif, intensif) ;
- le cadre d'accueil (institutionnel, privé, ...) ;
- les moyens (salle (s), matériels, documents, ...)

11 Congrès à l'Université Fédérale du Rio de Janeiro, 28 mai 2009.

- etc. » (GALISSON, 1980 : 8).

Les apprenants (comme les enseignants) doivent nécessairement être envisagés d'un point de vue multidimensionnel, « en tant que sujets psychologiques, mais aussi comme sujets « sociaux », ayant des pratiques sociales de la langue et développant à l'égard de la langue et de ses pratiques des attitudes, des attentes et des représentations. » (BARRÉ-DE MINIAC, 2000 : 146). L'apprenant

n'est pas un individu isolé mais un acteur social, membre d'un ou de plusieurs groupes, constamment engagé dans des actions collectives : il est un être *incarné*, ancré dans des contingences historiques et sociales » (GAJO & MONDADA, 2000 : 23).

L'enseignant doit d'abord s'interroger sur sa connaissance des apprenants. Or l'apprentissage est un processus individuel influencé par tout ce qui constitue l'individu. Il convient donc de prendre en compte :

- sa personnalité
- sa formation
- sa langue maternelle
- son style d'apprentissage
- sa motivation...(ZREIKI, 2008 : 119) et bien plus (cf. ci-dessous II.3. et suivants).

Daniel VÉRONIQUE, dans un article où il encourage la collaboration de la recherche sur l'acquisition des langues et les autres voies de la didactique des langues étrangères, énonce

« la perspective didactique requiert que soient « intégrés » à l'analyse de l'apprenant et de ses activités d'appropriation des éléments socio-affectifs (la personnalité de l'apprenant, ses attitudes et motivations) et d'autres facteurs dont la détermination ultime est tout autant socioculturelle que biologique, tels que l'âge, le sexe, voire la présence corporelle. Ces éléments pèsent tout autant que la participation à la classe des apprenants ou que les variables plus étroitement communicatives et ethnolinguistiques qui relèvent de la communication exolingue (cf. Porquier, 1984) » (VÉRONIQUE, 2000 : 414).

Ces auteurs me semblent omettre un aspect important : les objectifs de l'apprenant. En effet il importe de connaître (et donc de faire émerger) les objectifs des apprenants relatifs à l'apprentissage de la LE pour pouvoir y répondre. Leur prise en compte est notamment déterminante pour la motivation des apprenants. Ces objectifs restent souvent implicites chez les apprenants, non formulés ou inconscients (RICHTERICH, 1985 : 92), chez les enfants et jeunes adultes notamment (quand ceux-ci ne sont pas contraints d'assister aux cours).

La prise en compte du contexte social, familial, quotidien des apprenants, de leurs centres d'intérêts et leur intégration dans l'E-A est aussi un enjeu-clé de la réussite de l'E-A. Il convient de mettre en œuvre une approche ethnologique des apprenants, de leur mode de vie, culture, codes, rites, représentations et perception (de l'E-A des langues et de la LE notamment). Cette prise en compte correspond à la différenciation de la pédagogie souhaitée par Philippe MEIRIEU :

« Avec elle, le professeur devient une « personne-ressource » qui collabore étroitement avec l'apprenant au lieu de lui imposer arbitrairement sa loi. On ne soulignera jamais assez que seule la différenciation permet d'associer progressivement les formés au processus de d'apprentissage : en prenant en compte l'apprenant, en l'intégrant comme acteur dans l'acte pédagogique, elle ouvre à une formation négociée, elle rend possible, selon la formule d'H. DESROCHE, une « auto-formation assistée ». » (2004 : 139).

L'approche socio-didactique s'intéresse à l'apprenant en tant qu'interlocuteur et aux conditions de production de son discours, aux conditions d'existence de l'apprenant par une « analyse systémique » de son vécu scolaire, de ses caractéristiques personnelles, de sa formation et de ses expériences ...soit autant de variables.

Ainsi il convient de caractériser les publics d'apprenants pour délimiter les secteurs sociaux de leur activité langagière (les relations familiales, les relations professionnelles, relations avec voisins, relations commerçantes et civiles...) (ZREIKI, 2008 : 93) :

« l'enseignant, avant d'engager un apprentissage, devrait établir un premier diagnostic en inventoriant, pour chaque élève, ses ressources et ses besoins dans deux domaines bien déterminés : ses capacités (méthode de travail, familiarité avec tel outil, maîtrise de telle situation) et ses compétences acquises dans la matière qu'il est chargé d'enseigner et dans les secteurs connexes. » (MEIRIEU, 2004 : 128).

Ce diagnostic peut être établi par des évaluations précises, des questionnaires personnalisés et des entretiens individuels.

II.2.2. Les besoins

La réussite de l'E-A est déterminée par son adaptation, le fait que celui-ci réponde aux besoins des apprenants. Pour ce faire une approche par compétence (BEACCO, 2007) qui considère les connaissances linguistiques comme des savoir-faire doit être mise en œuvre.

Il s'agit de s'interroger pragmatiquement sur les usages langagiers que vont développer les apprenants car ceux-ci définissent leurs besoins et leurs objectifs d'apprentissage. Ce questionnement correspond à l'analyse des besoins définie par Geoff

BRINDLEY comme le « processus de rassembler et d'interpréter l'information sur les usages de la langue-cible que les apprenants vont développer » (2000 : 438) :

- Quel statut, quels rôles, quelles caractéristiques aura l'apprenant en tant que locuteur de la langue étrangère ?
 - Avec quels types d'interlocuteurs (statut, rôles, caractéristiques) aura-t-il à communiquer ?
 - Quels actes de parole devra-t-il en mesure de réaliser et en réaction à quels autres actes ?
 - Dans quelles situations aura-t-il à réaliser ces actes ?
- En référence à quels domaines d'expérience les échanges langagiers se dérouleront-ils ? » : (COSTE, COURTILLON & FERENCZI, 1976 : 17).

Ce questionnement est proche du premier modèle d'analyse des besoins développé par RICHTERICH (1972) auxquels se sont ensuite ajoutées :

- les carences de l'apprenant ;
- les stratégies préférées d'apprentissage de l'apprenant ;
- les envies et les attentes de l'apprenant vis-à-vis du cours ;
- l'environnement dans lequel le cours va avoir lieu (DUDLEY-EVANS & ST JOHN, 1998).

Ainsi nombre d'apprenants brésiliens sont des étudiants qui apprennent le français afin de comprendre des textes universitaires de sciences humaines.

L'analyse des besoins peut être mise en œuvre par

- des questionnaires administrés aux apprenants ou à des personnes familières avec les futurs contextes d'usage des apprenants ;
- des entrevues structurées (souvent associées à des questionnaires) impliquant une série de questions sur les besoins ;
- des discussions de groupe avec les apprenants ;
- la collecte et l'analyse linguistique d'authentiques textes écrits et oraux issus du futur contexte d'usage de la langue ;
- des tests linguistiques d'évaluation ;
- des études de cas d'apprenants (BRINDLEY, 2000 : 439).

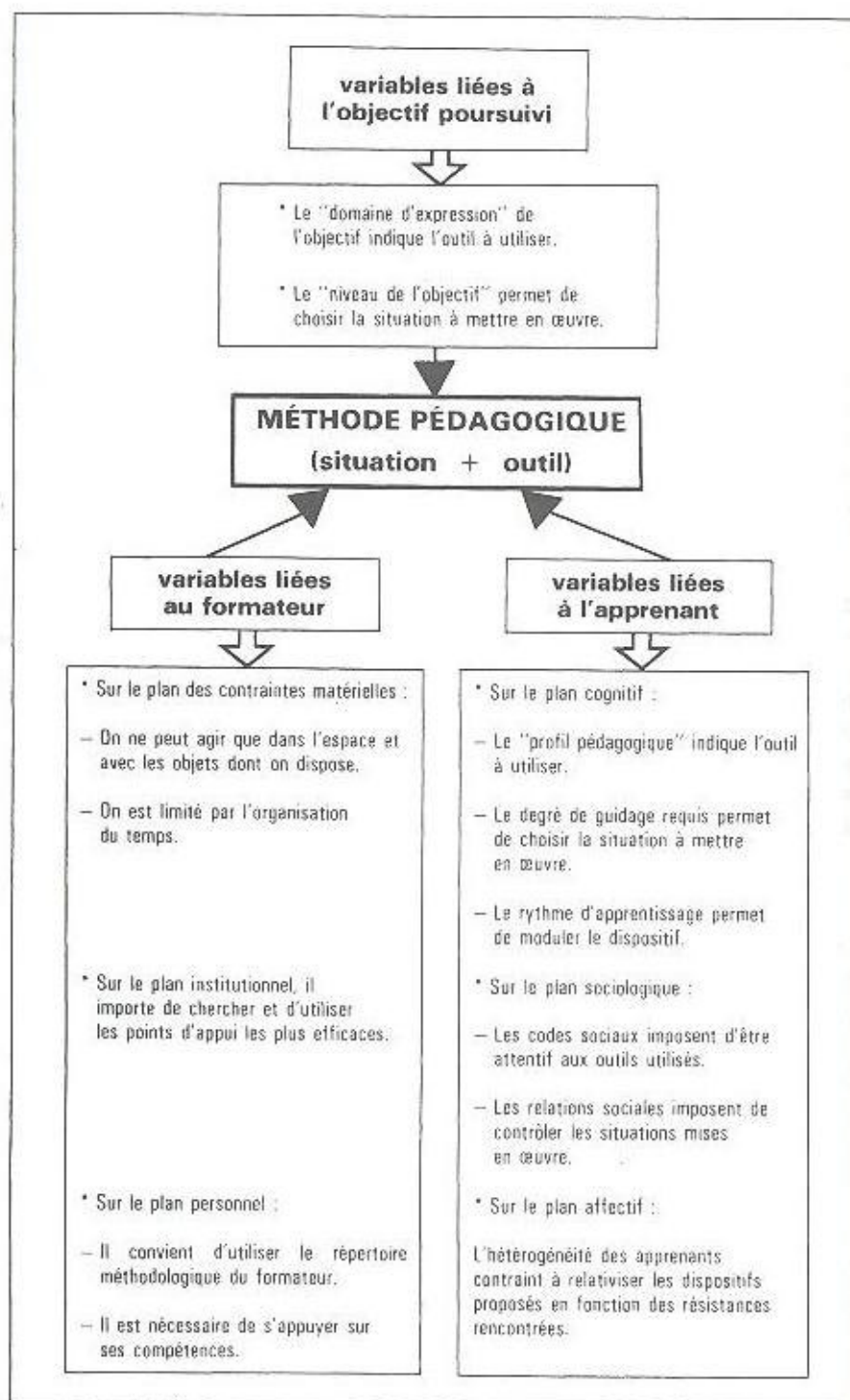
Les besoins des apprenants sont également déterminés par les difficultés des apprenants face à l'apprentissage d'une langue étrangère et celles spécifiques à l'apprentissage du français, d'ordre linguistique notamment (cf. II.4.). D'autre part les apprenants acquièrent de manière très différente et, ce qui complique les choses, interviennent pour chacun d'eux des facteurs d'ordres très divers, cognitifs, sociologiques et affectifs (MEIRIEU, 2004 : 114).

II.2.3. L'enseignant

Concernant l'enseignant on doit tenir compte de :

- son expérience, son parcours ;
- ses représentations ;
- sa formation, sa « méthode », sa/ses méthodologie(s) de travail, sa pédagogie...
- ses ressources et contraintes propres à sa situation institutionnelle (MEIRIEU, 2004 : 120) ;
- les conditions matérielles dans lesquelles s'effectue son travail (idem) ;
- l'emploi du temps le découpage de la journée et de la semaine en séquences réparties (ibidem) ;
- sa psychologie ;
- sa culture (d'enseignant), ses appartenances, sa personnalité, son identité.

Philippe MEIRIEU expose ainsi dans un tableau synthétique les différentes variables engagées par l'enseignant et les apprenants :



(MEIRIEU, 2004 : 122)

Je vais maintenant discuter les différents paramètres, facteurs, variables en jeu dans l'E-A. Je pourrais également parler de regard ou de perspectives (psychologique, culturelle, linguistique,...) car il s'agit autant de s'intéresser aux éléments constitutifs du contexte d'E-A que de manières d'approcher celui-ci, de l'observer.

II.3. Les paramètres socioculturels

Les paramètres socioculturels sont extrêmement prégnants sur la situation d'enseignement-apprentissage, il convient de les aborder et de les analyser comme des composantes fondamentales de la réalité de l'enseignement-apprentissage : « Si tu veux enseigner les mathématiques à Roberto, il faut non seulement connaître les mathématiques, mais il faut aussi connaître Roberto et son ancrage socioculturel. » (COLLÈS, 2007 : 91), son *background* disent les anglophones :

« Un enseignant en langue étrangère n'a pas devant lui une « page blanche » mais un apprenant qui dispose déjà de connaissances. Faites de fragments d'informations transmises par son environnement, récoltés ici et là, elles sont généralement indissociables des représentations qu'il possède sur le(s) pays et les locuteurs dont il apprend la langue (généralisations, préjugés, inclinations, aversions...). » (DENIS, 2005 : 44-45)

La pratique de l'enseignant, ses attitudes, comportements sont eux aussi profondément déterminés par son « *imprinting* » (MORIN, 1991 : 25) culturel, la manière dont lui-même a appris la langue, ses expériences plurilingues, de sa hiérarchie de valeurs en termes civilisationnels, artistiques et culturels, ses prédilections littéraires, voire de ses aversions et de ses passions (SEMAL-LEBLEU 2010-b : 25-26).

Dans la théorie socioculturelle vygostkienne, les deux principes de base sont la « théorie de l'activité », qui reflète l'idée fondamentale que les motivations pour l'apprentissage sont entrelacées avec des croyances socialement et institutionnellement définies ; et la médiation, qui propose que l'activité mentale humaine est médiatisée par des outils et des signes, le principal outil étant le langage (SULLIVAN, 2000 : 115).

L'intérêt porté à ces facteurs socioculturels s'est traduit dans ma recherche par une étude des représentations des enseignants (cf. ch. VIII.-IV.4.) et des apprenants (cf. ch. VI.-VI.2.). En effet les représentations de la langue-cible, du/des pays de la langue-cible et de leurs habitants, jouent un rôle prépondérant sur la manière dont l'apprentissage de la LE sera perçu.

L'approche interculturelle mise en œuvre (cf. ch. II.-II.2.3. et III.4.), conduit également à s'interroger sur les expériences, les relations des apprenants avec la langue-cible, le(s) pays-cibles, les principales références des apprenants, enseignants car celles-ci déterminent les représentations et les perceptions de la langue et de son apprentissage. De même il faut s'intéresser aux composantes (nationales, régionales, sociales,...) de la culture des apprenants et envisager leur relation avec l'apprentissage (cf. II.3.2.) de la LE ;

le « contact » risque-t-il de créer certains conflits, des éléments sont-ils incompatibles ? Philippe MEIRIEU enjoint à prendre en compte tout ce qui se passe à la maison de l'apprenant et qui favorise l'apprentissage, les différentes places de l'écriture selon les familles, les comportements différents face aux médias, à la télévision, l'habitus, les différents patrimoines culturels (2004 : 118).

Geneviève ZARATE formule différentes questions permettant à l'enseignant de caractériser – dans un cadre d'enseignement où tous les apprenants ont la même origine nationale- la relation entre le pays de la culture enseignée et le pays de l'apprenant :

- Y a-t-il eu des influences culturelles directes entre ces pays ? A quel moment ? Ces influences ont-elles été vécues sur le mode de la domination par l'un des partenaires ? Quels sont les domaines où s'exercent ou bien se sont exercées ces influences ? Par quelles instances ou quels milieux sont elles reconnues et officialisées ? »
- Y a-t-il eu des conflits entre les deux pays, quand ? Pour quelle génération ?
- « Dans le matériel que vous utilisez, quels sont les pays qui sont présentés comme étant les représentants de la langue que vous enseignez ? Quels sont ceux qui sont marginalisés (par exemple, étudiés en fin de programme, traités selon un nombre restreint de pages, ou abordés de façon allusive) ? Ceux qui sont oubliés ?
- Dans le manuel que vous utilisez, où se situe la description de la culture étrangère ? Dans votre pays ? Dans le (les) pays où la langue est parlée ?
- Lorsque vous étiez élève, la description scolaire de la culture que vous enseignez maintenant fonctionnait-elle selon la logique actuelle ? (Reprendre le, les manuels utilisés pendant votre scolarité d'élève). Dans le cas d'une réponse négative, qu'est-ce qui peut justifier ce changement (changement d'orientation politique dans votre pays, dans un pays étudié, l'arrivée chez vous d'émigrés venus massivement de ce(s) pays ou l'expatriation de vos concitoyens dans cette partie du monde, etc.) ? » (ZARATE, 1995 : 26).

Cependant il ne s'agit pas de considérer qu'il suffirait

« de disposer d'une description fiable ou scientifiquement fondée de la langue cible pour élaborer une méthodologie d'enseignement adéquate et performante. De même, il ne suffit sans doute pas de prendre appui sur une description scientifique des cultures, des sociétés ou des relations interculturelles pour établir, par simple extrapolation, des pratiques d'enseignement appropriées. » (BEACCO, 2000 : 11).

Ce serait simplifier les phénomènes pédagogiques et nier la complexité des classes dans une démarche contraire à la socio-didactique. En effet la connaissance des aspects socioculturels et de la langue-source ne permet pas d'inférer des pratiques valides pour un contexte national ou régional. Ceux-ci demeurent des éléments de compréhension pour aborder les classes dans une approche socio-didactique chaque fois renouvelée. Le travail sur le contexte brésilien d'enseignement-apprentissage du français ne conduit pas, bien qu'il apporte des éléments pour sa mise en œuvre, à élaborer une « didactique de

l'enseignement du français au Brésil ». La disparité des situations d'enseignement prévaut sur les invariants d'importance pour proposer une didactique protéiforme, éclectique (PUREN, 2004), qui « s'actualiserait » et se construirait différemment par rapport à chaque classe.

II.3.1. Définitions

Avant de définir le socioculturel je vais d'abord expliciter la notion de culture, concept central dans cette thèse.

La culture sera essentiellement entendue à la fois dans sa dimension anthropologique comme tout ce qui n'est pas nature chez l'homme, « dans l'ensemble de son mode de vie et de ses pratiques » (BLANCHET, 1998 : 51) et dans sa dimension psychologique, cognitive comme les schèmes fondamentaux, la grille de lecture, le système de significations, qui permet à un individu d'interpréter non seulement les comportements humains (CLANET, 1993; BLANCHET & LOUNICI, 2007 : 18), mais tout ce à quoi il est confronté et à partir de quoi il construit son comportement.

La culture est dans cette thèse envisagée dans sa « multidimensionnalité » au-delà des différentes approches civilisationnelle, littéraire, quotidienne, sociologique, sémiologique, pragmatique, fonctionnelle, interculturelle (DEFAYS, 2003 :73-78), comme l'ensemble du construit discursif, symbolique, de l'homme, issu de ces expériences. La culture est prise ici comme l'espace d'agglomérat de tout ce qui constitue le sujet en tant que personne, dans son individualité, sa personnalité, son identité plurielle et dynamique.

Dans ce sens je considère comme opératoires les définitions d'Edgar MORIN :

« ensemble des habitudes, coutumes, pratiques, savoir-faire, savoirs, règles, normes, interdits, stratégies, croyances, idées, valeurs, mythes, rites, qui se perpétue de génération en génération, se reproduit en chaque individu, génère et régénère la complexité sociale » (2001 : 56).

de Pierre BOURDIEU : « capacité à faire des différences »,

et de celle de Dorothy QUINN et Naomi HOLLAND : « culture is whatever people must know in order to act as they do, make the things they make, and interpret their experience in the distinctive way they do » (1987: 23).

La culture étant l'ensemble des construits symboliques et discursifs d'un groupe, national ou régional, social, elle est « culture collective » (GOHARD-RADENKOVIC, 1999 : 186-187), « culture partagée ». Dans ce sens elle est le produit du groupe social comme le concept par exemple d' « habitus de classe » (BOURDIEU, 2002 : 75) l'explique. D'un

autre côté la culture est propre à chaque individu, personnelle, et n'est pas partagée. Dans ce sens je crois que l'approche interculturelle doit distinguer avec Aline GOHARD-RADENKOVIC culture des individus et culture de l'individu (idem). Tout être humain, de par ses qualités propres, expériences, itinéraires se construit un système de significations qui lui est personnel, apparenté à son identité, sa personnalité, c'est sa « culture individuelle » (GOHARD-RADENKOVIC, 1999 : 187). Ainsi il me semble que l'on doit envisager la culture comme « dialogique » (qui obéit au moins à deux logiques) au niveau collectif et individuel d'analyse : « [...] Dialogique signifie unité symbiotique de deux logiques, qui à la fois se nourrissent l'une l'autre, se concurrencent, se parasitent mutuellement, s'opposent et se combattent à mort » (MORIN, 1977 : 80).

Dans ce sens je me distingue de définitions comme celle de Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA (2005 : 83) et Louis PORCHER :

« une culture est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité » (1995 : 55).

Attachons-nous maintenant à définir le socioculturel. Pour Bertrand DAUNAY, Isabelle DELCAMBRE et Yves REUTER,

« le socioculturel peut renvoyer à un ensemble d'objets, de pratiques, de normes ou à leur fonctionnement sous forme de système. Il peut référer à des périodes antérieures à notre époque ou à ce que celle-ci hérite de son histoire. Il peut désigner un ensemble commun (ou censé l'être) des ensembles différenciés (selon les pays, selon l'âge, les CSP, selon des ordres sémiotico-institutionnels tels l'oral ou l'écrit...) ou des ensembles conflictuels. Il peut être présenté sous forme hiérarchisé ou non. Il peut se réduire à l'extrascolaire ou être spécifique à l'école. Il peut encore être considéré de manière fixe et close ou être envisagé comme un ensemble ouvert, mobile, en constante négociation et coconstruction. » (2009-a, 23-24).

Ces auteurs proposent de considérer que la question du socioculturel renvoie à une perspective d'appréhension des phénomènes pédagogiques, c'est-à-dire à une manière spécifique de les décrire, de les analyser, de les comprendre...(DAUNAY, DELCAMBRE & REUTER, 2009-b : 25). Cette prise en compte répond à l'approche interculturelle des phénomènes pédagogiques et didactiques adoptée (cf. ch. II.-II.2.3. et ci-dessous p. 347).

À mon sens le socioculturel se rapporte à l'ensemble des construits discursifs, symboliques et référentiels d'un individu ou groupe d'individus.

Pour Bertrand DAUNAY, Isabelle DELCAMBRE et Yves REUTER, les paramètres

socioculturels d'une situation d'E-A engageant :

- «- la spécificité de la culture scolaire et, plus rarement sans doute, des cultures disciplinaires ;
- les variations diachroniques ou synchroniques, de ces cultures ;
- les modes de formalisation des contenus d'enseignement et d'apprentissage, plus ou moins abstraits ou plus ou moins en relation avec les questions de hiérarchisation et de légitimité culturelle, de normes et de surnormes, de pratiques...;
- la connaissance des acteurs scolaires (surtout des élèves) dans leurs dimensions essentiellement extrascolaires d'ailleurs (pratiques , représentations, rapports à...) ;
- les variations, diachroniques ou synchroniques, de ces dimensions ;
- les apprentissages scolaires envisagés selon des modalités, elles aussi, variées : celle de l'*acculturation* à des ordres différents (l'écrit par exemple) ; celle du *conflit* entre savoirs, valeurs ou pratiques ; celle de *mécanismes* telles les *interactions* ou la confrontation à des *outils historico-culturels*...;
- les modalités d'enseignement considérées sous l'angle de la gestion de l'hétérogénéité (Lebrun & Paret , 1993) ou de celle des élèves dits en difficulté...;
- les finalités des enseignements disciplinaires ;
- les effets -d'imposition, de reproductions, d'échecs ou de construction de savoirs et de réussite – des enseignements disciplinaires... » (DAUNAY, DELCAMBRE & REUTER, 2009-b : 23-24)

Le questionnement sur les facteurs socioculturels en jeu dans l'enseignement-apprentissage d'une langue amène logiquement à interroger le rôle joué par les facteurs identitaires.

II.3.2. Les facteurs identitaires

La prise en compte des facteurs identitaires me semble -surtout dans une approche interculturelle- incontournable dans l'approche d'un contexte d'E-A. Étant donné son parti pris ethnographique, la perspective identitaire est une constituante importante de l'approche ethno-sociodidactique (cf. III.).

La pratique, l'apprentissage d'une langue étrangère entre en rapport direct – conflictuel ou cohérent, compatible- avec la dynamique identitaire de l'apprenant. Aussi la place que la « nébuleuse identitaire » accorde à la langue et à son apprentissage est décisive pour la motivation de l'apprenant et, par là, pour l'acquisition. Je fais l'hypothèse qu'un apprenant réussira son apprentissage si son identité intègre celui-ci de manière positive, s'il adopte la pratique de la langue étrangère comme une composante de son être social, considérant l'idiome et son apprentissage de manière positive. Un des premiers freins, obstacles à l'apprentissage des langues est le rapport subi, réticent à la pratique communicative en langue étrangère.

Dans le dispositif pédagogique, les identités proposées aux apprenants sont

également déterminantes. Les identités proposées doivent apparaître aux apprenants comme attirantes et désirées pour que les apprenants s'investissent pleinement dans celles-ci. Si ce n'est pas le cas alors les apprenants ne pourront s'investir complètement dans l'apprentissage.

Pour NORTON (1997), l'identité détermine en effet la façon dont les individus comprennent leur relation au monde qui les entoure, comment cette relation se construit dans le temps et dans l'espace, et comment ils comprennent et se représentent la construction de leur avenir.

Aussi, il paraît fort pertinent d'étudier les mécanismes identitaires relatifs à l'intégration ou au rejet de la langue étrangère par l'apprenant. L'ethno-sociodidactique pourrait ainsi se pencher sur les relations entre « l'identité de façade », « l'identité différentielle », « les identités attribuées et prescrites », « l'identité négative » et la langue étrangère (MUCCHIELLI, 2003 : 90-93).

Je parle de perspective, d'approche identitaire car il s'agit d'une façon d'aborder les phénomènes, de les observer. De la même manière qu'un psychologue observe les interactions entre individus au travers d'une certaine focale élaborée par les outils intellectuels que sa formation lui a apportés ou qu'un biologiste observe ces mêmes interactions sur un plan phéromonal par exemple, il s'agit d'identifier dans les phénomènes d'enseignement-apprentissage les aspects dus à des questions identitaires.

Parce que le concept d'identité est complexe, profond, je l'envisage comme une constellation, un ensemble hétérogène et dynamique aux sous-composantes multiples ou, avec Geneviève ZARATE, comme « un ensemble feuilleté de possibles qui s'actualise en s'adaptant au mieux aux potentialités d'un marché linguistique instable » (1998 : 150).

Ainsi au Brésil la langue française est fortement associée à une représentation de féminité, « langue pour les femmes », « délicate », « distinguée » et ce notamment chez nombre d'adolescents. Cette représentation sociale entre en conflit avec la stratégie identitaire d'affirmation virile de certains jeunes adolescents et les conduit à rejeter l'apprentissage du français. Cette perception de la langue française comme une langue maniérée incompatible avec la figure du « *macho* » se matérialise également sous la forme du « *biquinho* » (littéralement « petit bec ») ; on parle également plus familièrement de « bouche en postérieur de poulet ». Il s'agit d'une représentation brésilienne très répandue selon laquelle pour parler français il faudrait avancer les lèvres et les joindre,

notamment pour les sons [y] et [ø]. Cette articulation est exagérée et particulièrement ridiculisée.

L'objet identitaire peut, à l'instar de la culture, langue-culture, se constituer comme une perspective qui, si elle est approfondie, englobe tous les aspects de la situation d'E-A énoncés. En effet presque tous les paramètres de l'environnement ont des répercussions sur l'identité, la culture, la langue-culture des apprenants et des enseignants.

Ainsi l'énumération des différents « facteurs » en jeu correspond à une grille scientifique de référents identitaires utilisée par les chercheurs travaillant sur l'identité et qui permettent de décrire un groupe, une collectivité, une organisation :

« *Référents écologiques* :

caractéristiques du milieu de vie, totalité des conditions dans lesquelles l'acteur exerce ses activités [...] ;

Référents matériels et physiques :

les possessions [...] ;

les potentialités [...] ;

l'organisation matérielle [...] ;

les apparences physiques [...] ;

les caractéristiques démographiques lorsqu'il s'agit d'un groupe [...] ;

Référents historiques :

les origines [...] ;

les événements marquants [...] ;

les traces historiques [...] ;

lois ou normes trouvant leurs sources dans le passé.

Référents culturels :

le système culturel [...] ;

- la mentalité [...] ;

- le système cognitif [...] ;

- les types d'activité, utilisation d'outils ;

- attributs de valeur sociale [...] ;

- potentialités de devenir [...] ;

- les systèmes des valeurs et des conduites spécifiques [...] ;

- les potentialités propres [...] ;

- les affiliations et appartenances connues [...] ;. » (MUCCHIELLI, 2003 : 14-15).

La prise en compte des facteurs identitaires amène à s'interroger sur les composantes de l'identité des apprenants et des enseignants : quelles sont leurs sentiments d'appartenance ? Dans quelle mesure certaines facettes de l'identité des apprenants et des enseignants peuvent entrer en conflit ou en cohérence avec l'E-A ? Quelles sont les stratégies identitaires des apprenants face à l'apprentissage ? Celles de l'enseignant face à l'E-A ?

La prise en compte de la culture de l'apprenant et de l'enseignant amène également

à s'interroger sur leur culture scolaire, leur habitus, questionnement crucial dans la dynamique d'adaptation de l'E-A.

II.3.3. Les paramètres culturo-éducatifs

Parce que « Les connaissances qu'un individu possède déjà détermine ce que cet individu peut apprendre » (WAMBACH, 2003 : 138), l'implémentation d'un E-A adapté doit s'intéresser à la culture scolaire, éducative de l'apprenant et de l'enseignant.

La « didactique des langues en relation dans les contextes scolaires est, par définition, dépendante des cultures linguistiques, pédagogiques, éducatives des situations examinées. » (CHISS, 2001 : 7).

Jean-Claude BEACCO rappelle que le terme de *culture éducative* désigne plusieurs réalités culturelles :

- « - les *cultures éducatives* proprement dites, relatives au cadre éducatif où se déploie la didactique des langues : elles sont constituées par des philosophies de l'éducation, des institutions d'enseignement et des pratiques de transmission des connaissances et elles comportent des dimensions institutionnelles et politiques, anthropologiques et pédagogiques qui sont celles de leurs mises en œuvre sociétales. [...] ;

- les *cultures du langage*, constituées par les savoirs sur les langues et les discours, sur les textes et les littératures : savoirs savants, savoirs scolaires, savoirs ordinaires, représentations sociales, qui se manifestent par des traditions descriptives des langues du territoire et du français, par la variabilité ethnolinguistique des genres de discours et des « règles » de comportement langagier (modes d'adresse, excuses, politesse verbale...), par les notions épilinguistiques véhiculées dans le lexique ordinaire (par exemple, les noms des actes de langage, des sentiments...) ;

- les *cultures didactiques*, dont relèvent les activités de classe privilégiées, les processus d'appropriation mis en jeu par les apprenants (la mémorisation, par exemple), les progressions des enseignements en fonction de la langue 1, les attentes des apprenants...Elles constituent l'humus sur lequel viennent se greffer les méthodologies d'enseignement « modernes » ou « scientifiques » qui ne manquent pas de se modifier en s'acclimatant à ces biotopes didactiques déjà là. » (2007 : 284-285).

L'apprenant, par ses apprentissages antérieurs, a développé un système de traitement des informations ; il aborde les matériels présentés d'après les stratégies construites préalablement et selon les tâches cognitives applicables (WAMBACH, 2003 : 138). L'approche ethno-sociodidactique intègre « the schooling habits and cultural patterns of socialization » (KRAMSCH, 1993 : 244) : « Foreign language learners in educational settings have been socialized and schooled to view the acquisition of knowledge in various

ways, according to the values prevalent in their society » (KRAMSCH, 1993 : 256) (cf. traduction en annexe p. 383).

Tout apprenant a, de par ses expériences, son parcours scolaire, développé un *habitus* (BOURDIEU, 1979 : 190, ch. VII.-II.3.3.). Constitué de méthodologies, modes, schèmes de travail, d'habitudes et de familiarité avec certaines activités, déroulements et d'acquis relatifs aux rôles et aux fonctions de l'apprenant et de l'enseignant, ces comportements sont des préétablis sur lesquels le didacticien ne peut passer. À l'intérieur de cette culture d'apprenant, un regard particulièrement attentif est à porter aux acquis en matière d'apprentissage des langues.

Il convient ainsi de s'interroger sur les habitudes d'apprentissage développées par les apprenants ? Quel est leur environnement éducatif habituel ? De quelles manières les étudiants aiment-ils apprendre, les langues notamment ? Quel est leur rapport à l'école, aux livres, à l'écrit, aux objets scolaires, à l'enseignement-apprentissage en général et à celui des langues en particulier ? Ont-ils développé une littératie ? Quelles sont leurs connaissances antérieures, les savoir-faire acquis dans les autres disciplines et transférables à l'E-A des langues ?

De la même manière, il convient de s'interroger sur l'*habitus* de l'enseignant : quelle est sa méthodologie, sa culture d'enseignement ? Comment procède-t-il habituellement ? Les principes didactiques, la méthodologie proposée entrent-ils en conflit ou en cohérence avec cet *habitus* ?

À ses débuts, la recherche menée envisageait ainsi de « définir la culture éducative brésilienne », déterminant la façon dont les apprenants brésiliens dans leur ensemble ont l'habitude d'apprendre, à la façon dont la culture scolaire chinoise d'inspiration confucéenne a été caractérisée (cf. I.1.1.). Ma recherche ne portant pas spécifiquement sur cette question et n'ayant pas trouvé de travaux sur le sujet, ma connaissance de la culture brésilienne d'apprentissage se restreint à des impressions générales et -hormis une survalorisation de la connaissance et de la maîtrise (grammaticale) de la langue maternelle- je n'ai pas identifié d'autres caractéristiques de la culture éducative brésilienne.

II.4. Des paramètres linguistiques

Les paramètres linguistiques sont très prégnants sur la situation d'enseignement-apprentissage :

« les enseignements et apprentissages des langues maternelles et étrangères ne s'inscrivent pas seulement dans des cultures linguistiques ou langagières au sens large. Ils en sont à la fois tributaires et exercent sur ces cultures des effets en retour qui contribuent à leur constitution et à leurs transformations. » (CHISS & CIUREL, 2005 : 3).

Il convient d'envisager la situation d'E-A comme un « contact de langues » (MARTINEZ & PEKAREK, 2000 : 9) dans une perception plurielle des dimensions linguistiques, interactionnelles, socio-cognitives, politiques et éducatives de la situation et de l'apprenant en tant que sujet socio-cognitif, dans son répertoire plurilingue développé à travers ses interactions sociales (idem).

Rémy PORQUIER et Bernard PY énoncent quant à eux le fait que le contexte soit homoglotte ou hétéroglotte comme une des caractéristiques définitoires de l'environnement d'apprentissage (2004 : 60). Il convient dans une approche socio-didactique, contextuelle de s'interroger sur la/les langues maîtrisée(s) par les apprenants et les formateurs et l'étendue de ces connaissances, les savoirs métalangagiers maîtrisés par les apprenants sur la/leurs langue(s). Il faut également prendre en compte les compétences langagières développées dans leur(s) langue(s) maternelle(s) ainsi que leurs compétences d'analyse grammaticale, métalinguistique. Tous ces savoirs représentent un capital que l'enseignant peut faire réinvestir à l'apprenant dans l'apprentissage de la LE.

Avec des apprenants plurilingues l'enseignant peut s'appuyer sur un large patrimoine, aider la compréhension de la LE par des comparaisons, des analogies.

Ainsi au Brésil l'enseignement de la langue maternelle sous ses aspects grammaticaux est très développé, beaucoup d'apprenants ont d'importants acquis à ce niveau. L'enseignant peut s'appuyer sur ces préacquis pour aider à faire comprendre le fonctionnement de la langue française.

Sur un plan sociolinguistique il faut s'intéresser à la place des langues dans la société et à celle de la langue-cible : quel y est le rôle, le statut social de la LE : « Contextualiser les français à enseigner revient à se poser les questions suivantes : face à, avec quelles langues se développent ces français ? dans quels rapports avec elles ? » (RISPAIL, 2003 : 260).

La notion de *territoire d'apprenant* développée par Bernard PY pourrait aider à envisager l'apprentissage sur un plan linguistique (1993 : 9). Le chercheur explicite le concept comme « le contexte linguistique dans lequel se développent les processus d'acquisition d'une langue étrangère » (idem). Celui-ci se définit autour de trois pôles : la construction d'un système de connaissances linguistiques (l'interlangue, entendu comme l'ensemble plus ou moins organisé et stabilisé des connaissances linguistiques de l'apprenant), l'ajustement aux normes de la langue cible (les normes étant comprises comme l'ensemble des pressions extérieures, implicites ou explicites, qui s'exercent sur le système), et l'accomplissement de tâches spécifiques (une tâche étant définie comme toute activité communicative faisant appel à la langue cible) (PY, 1993 : 9-12). Bernard PY ajoute : « Les apprenants doivent se situer par rapport à ces trois pôles et sont de ce fait confrontés à des options qui contribuent à définir leur profil » (1993 : 9).

La distance qui sépare la langue-source de la langue-cible est un aspect déterminant de l'E-A : lorsque l'apprentissage se fait entre langues proches, romanes par exemple, l'enseignant peut expliciter un type de structure donné par son équivalent dans la langue-source. La proximité des langues est un levier mais « l'efficacité de ce levier ne s'avère optimal que si la proximité entre la langue 1 et les autres langues est clairement perçue et identifiée comme telle par les apprenants. » (MOIRAND, 1990 : 73-74). Une approche ethno-sociodidactique doit s'interroger sur les caractéristiques du contact langue source-langue cible pour déterminer l'E-A, analyser la langue-source pour anticiper les éventuelles difficultés. Par exemple, des apprenants chinois qui ne possèdent pas (ou presque) de morphologie dans leur langue ont beaucoup de difficultés à conjuguer et à décliner en français. L'enseignant doit identifier comment les différences de système, de fonctionnement entre les deux langues peuvent poser des problèmes ; il doit identifier les parentés, les similitudes sur lesquelles l'enseignant pourra passer plus rapidement car « c'est pareil dans votre LM »,...

L'enseignement du français au Brésil intègre la problématique de l'intercompréhension des langues voisines ce qui implique d'

- « - analyser les stratégies de construction du sens mises en œuvre par les locuteurs d'une langue romane confrontés à une autre, inconnue d'eux, et mettre en lumière la diversité des représentations qu'ils se font de la proximité linguistique des différentes langues concernées ainsi que de leurs propres capacités de compréhension ;
- Repérer et inventorier, par une analyse prédidactique, les zones d'opacité et de résistance à la compréhension (qui ne coïncident pas forcément avec les zones

traditionnellement considérées comme passibles d'interférence) ;

- Élaborer des documents pédagogiques d'entraînement à la compréhension écrite et, également, dans un second temps, à la compréhension orale, dans une perspective d'apprentissage semi-autonome, en mettant largement à contribution l'outil informatique. » (DABÈNE & DEGACHE, 1996 : 389-390).

II.5. Des paramètres psychologiques

Dans la perspective vygotkienne le rôle de la psychologie est de comprendre comment l'activité humaine sociale et mentale est organisée à travers des artefacts culturellement construits (LANTOLF, 2000-b : 1). Cette orientation rejoint l'approche interculturelle actuellement mise en œuvre à travers le questionnement sur les construits culturels des apprenants et les composantes de l'environnement d'apprentissage.

Certaines recherches en psychologie cognitive se sont intéressées aux traits de personnalité des apprenants pour connaître le caractère du « bon apprenant », préparer des (auto)apprentissages « sur mesures » et pour optimiser les travaux de groupe (DEFAYS, 2003 : 96). Ces paramètres sont cependant difficiles à saisir pour l'enseignant.

La prise en compte des paramètres psychologiques en jeu dans la classe de langue amène à s'interroger sur les « styles d'apprentissage » des apprenants (CUQ & GRUCA, 2005 : 117) : « different learners have different learning styles, different conversational styles, different logics » (KRAMSCH, 1993 : 244-245) (cf. traduction en annexe p. 383). Si je situe la réflexion sur les styles d'apprentissage parmi les paramètres psychologiques, je considère par ailleurs que ceux-ci sont d'ordre cognitif autant que culturel.

Peter HONEY et Alan MUMFORD conçoivent les styles d'apprentissage « selon des dimensions unipolaires liées aux phases du processus d'apprentissage » (CHEVRIER et alii, 2000). Selon eux ces phases sont au nombre de quatre : l'expérience, le retour sur l'expérience, la formalisation des conclusions et la planification. À partir de là, ils définissent quatre styles d'apprentissage : le style actif, le style réfléchi, le style théoricien et le style pragmatique (idem). « Le style actif décrit le comportement de la personne qui privilégie les attitudes et les conduites propres à la phase d'expérience ; le style réfléchi, celles de la phase de retour sur expérience ; le style théoricien celles de la phase de formulation de la conclusion, et le style pragmatique celles de la phase de planification. » (CHEVRIER et alii, 2000).

Jean-Paul NARCY propose lui aussi une typologie qui distingue les apprenants *field dependant* de ceux *field independant* ; les réfléchifs des impulsifs ; les sérialistes des

globalistes ; les tolérants des intolérants de l'ambigu ; les auditifs des visuels et des kinesthésiques, etc. (1990 : 90).

Enfin David A. KOLB (1984) a identifié quatre styles d'apprentissage : le style convergent, le style divergent, le style assimilateur et le style accommodateur. Jacques CHEVRIER, Gilles FORTIN, Raymond LEBLANC et Mariette THÉBERGE les résument ainsi :

« la personne de style convergent, qui privilégie la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active, contrôle ses émotions et s'adonne surtout à des tâches techniques ou à la solution de problèmes plutôt qu'à la recherche de contacts interpersonnels. La personne de style divergent qui privilégie l'expérience concrète et l'observation réfléchie, manifeste un intérêt pour autrui et est capable de voir facilement les choses sous diverses perspectives. La personne de style assimilateur, qui privilégie la conceptualisation abstraite et l'observation réfléchie, est portée davantage vers les idées et les concepts ; elle cherche à créer des modèles et valorise la cohérence. La personne de style accommodateur, qui privilégie l'expérience concrète et l'expérimentation active, aime exécuter les choses et s'impliquer dans des expériences nouvelles ; elle procède par essais et erreurs pour résoudre des problèmes et son goût du risque est élevé. » (CHEVRIER, FORTIN, LEBLANC et THÉBERGE, 2000).

Toujours sur le plan cognitif, le pédagogue Philippe MEIRIEU appelle à distinguer ce qu'Antoine de la GARANDERIE nomme « les profils pédagogiques » (1990). Ceux-ci déterminent le degré de sensibilité aux outils utilisés, le besoin de « guidage » et sa nature qui déterminent les situations les plus efficaces et, enfin, le rythme d'apprentissage qui doit amener à moduler le temps d'une séquence donnée (MEIRIEU, 2004 : 114).

Les problématiques de profils cognitifs ou de styles d'apprentissage offrent de bons outils pour appréhender les classes et les apprenants et progresser vers une meilleure adaptation de l'E-A à ceux-ci. Leur prise en compte permet de privilégier certains modèles acquisitionnels, les manières d'apprendre les plus favorables aux apprenants pour la mise en place d'une « pédagogie différenciée » :

« une méthodologie permettant à chaque individu de trouver la voie de sa formation et de l'appropriation des savoirs quelles que soient ses capacités cognitives [...] méthodologie où l'apprenant devient acteur de son apprentissage. Or, c'est le profil pédagogique des apprenants qui détermine les différentes stratégies d'apprentissage ; donc, l'enseignant se doit d'analyser le profil cognitif de l'individu. » (WAMBACH, 2003 : 144).

Pour l'acquisition d'une langue, les hypothèses cognitivistes (structuro-globales audiovisuelles, S.G.A.V.) mettent elles en relief :

- l'importance du traitement de l'information, lequel serait plus important que la mémoire du contenu ;

- les connaissances préalables de l'individu qui résideraient plus en termes de stratégies employées pour acquérir ces connaissances que dans les contenus eux-mêmes [cf. culture éducative II.3.3.]
- l'auto-structuration par l'individu des matériaux qui serait faite grâce aux opérations mentales. » (WAMBACH, 2003 : 139).

Ce courant de recherche privilégie « la construction et l'enrichissement des stratégies qui permettent le développement de nouvelles stratégies pour le traitement de l'information et en partie, celles qui favorise l'acquisition d'une nouvelle langue. » (idem).

Le plan psychologique amène également à s'interroger sur les motivations des apprenants et des enseignants ; comment mettre à profit les caractéristiques psychologiques du groupe ? Quelle est la psychologie des apprenants dans la situation d'apprentissage de la LE ? Des paramètres propres à l'enfant comme « le besoin de communiquer, l'environnement socio-affectif et l'absence de blocage cognitif et d'inhibition. » ont ainsi été identifiés (COURTILLON, 2003 : 12).

Dans le domaine de la psychologie sociale on s'intéressera également à la classe en tant que groupe d'individus, avec ses dynamiques, ses comportements.

II.6. Des paramètres institutionnels

Les paramètres institutionnels sont également à identifier. En effet la structure éducative ou de formation dans laquelle a lieu l'enseignement-apprentissage a souvent une grande influence sur l'E-A : par la définition des programmes, des matériels pédagogiques, des méthodes de travail des enseignants, de certaines règles à respecter en classe.... Il convient donc d'analyser le contexte institutionnel dans lequel la langue étrangère est insérée : quelle est l'organisation, le fonctionnement de la structure d'enseignement, du système éducatif ? Quels sont les objectifs, le projet d'établissement ? Quels sont les programmes, directives du ministère de l'éducation et de la culture ?

À un niveau « macro haut » il convient de s'intéresser aux formes de la coopération entre le pays-source et le(s) pays de la langue-cible (cf. ch. VI.-IV.) quelles formes prend-elle ? Quels en sont les acteurs (cf. ch. VI.-V.) ? Quelle est l'organisation du consulat, de l'ambassade (cf. ch. VI.-V.1.1.) ? Quelles sont les actions pour la promotion et la diffusion du français (cf. ch. VI.-V.3.4.) ?

Claire KRAMSCH explique ainsi comment dans les écoles états-unienne l'apprentissage d'une langue étrangère est présenté comme un appel à l'action, l'acquisition d'une compétence afin d'obtenir un meilleur emploi et de réaliser le rêve

américain (1993 : 256). Dans les pays africains l'enseignement des langues étrangères de large circulation comme le français, l'anglais ou l'allemand sert à la fois les objectifs d'unité nationale et le besoin des individus et des nations d'être en contact avec des partenaires plus puissants.

« In all cases, foreign language teaching and learning is subservient to the goals of institutions that impose their values and their definition of the educational challenge on all subjects in the curriculum. [...] » (KRAMSCH, 1993 : 256) (cf. traduction en annexe p. 383).

La structure d'enseignement se compose entre autres des personnels enseignants et administratifs, et se caractérise par son organisation, ses règles, son fonctionnement par rapport aux autres structures dont elle dépend.

L'attention portée à l'institution amène à s'intéresser aux rapports entre la classe de langue et les autres classes à l'école. La didactique des langues doit développer sa transversalité par rapport aux autres didactiques et mettre à profit les compétences développées dans d'autres disciplines :

« On a tendance à oublier que les élèves passent d'une classe à l'autre en l'espace d'une heure et que, forcément, sur le plan des contenus, mais aussi des didactiques, la discontinuité et l'hétérogénéité règnent dans les programmes scolaires, tandis que chaque professeur essaie de rendre son enseignement cohérent et pertinent. » (DEFAYS, 2003 : 133).

Jean-Marc DEFAYS identifie ainsi trois types de savoirs :

Savoirs déclaratifs = connaissances métalinguistiques	connaissances conscientes de règles explicites	Exemple : les règles d'accord du participe passé
Savoirs procéduraux = compétences linguistiques	assimilation et utilisation intuitives et spontanées d'usages	Exemple : le choix du masculin ou du féminin
Savoirs stratégiques , conditionnels = compétences sociolinguistiques	ce sont les règles d'emploi qui permettent de comprendre /produire des énoncés adéquats	Exemple : le choix entre tutoiement et vouvoiement

(2003 : 163)

Dans cette recherche je me suis intéressé au système d'enseignement brésilien, à la place qu'y tient le français (cf. ch. VI.-I.3.) et à celle qu'il occupe dans le système privé (cf. ch. VI.-I.2.).

L'approche au niveau institutionnel doit intégrer les paramètres juridiques du contexte en s'intéressant aux lois qui régissent les structures d'enseignement,

l'enseignement des langues et celui de la langue-cible ; comment s'élaborent et s'appliquent-elles ?

II.7. Des paramètres économiques, sociologiques et politiques

Dans un monde où les compétences linguistiques représentent un capital sur le marché du travail, les facteurs économiques ont un impact de premier ordre sur l'enseignement-apprentissage. Aussi l'approche socio-didactique s'intéresse aux facteurs économiques du contexte didactique : situation économique du pays, de la région, revenus des apprenants et des formateurs, niveaux de vie,....

Les aspects économiques sont présents à tous les niveaux de l'objet E-A : coût de la formation des enseignants, rémunérations, coût de l'accès à un cours de langue, prix du manuel....ceux-ci peuvent être un frein ou un accélérateur de la diffusion d'une langue. Au Brésil, le français reste -en raison du coût d'apprentissage non-scolaire d'une LE- une langue élitaire. Cette donnée amène les enseignants travaillant dans des structures de moins bon niveau où ils sont peu rémunérés à devoir donner un nombre important de cours pour parvenir à vivre décemment. Cette surcharge a des conséquences sur le temps de préparation des cours qui est souvent inexistant.

Les relations économiques entre le pays des apprenants et le/les pays de la langue-cible sont également déterminantes pour l'enseignement-apprentissage. Celles-ci font naître des besoins en termes de locuteurs et de types de compétences (cf. ch. VI.-III.3.).

Ainsi de nombreuses grandes entreprises françaises se sont implantées au Brésil, essentiellement depuis les années 90 (idem). Ces installations ont engendré des besoins de cadres bilingues.

D'autre part les paramètres sociologiques inhérents la société doivent également être pris en compte dans l'approche du contexte didactique :

- Comment s'organise la société ? Quelle est la situation sociale du pays, de la ville, du quartier ? Quels sont les différents groupes sociaux qui composent la société, leurs rapports, etc....?
- À quelle classe sociale appartiennent les apprenants ? Quels sont les rapports sociaux entre eux ? Entre les apprenants et l'enseignant, entre les apprenants et l'institution, entre les apprenants et la société ? Que sont les apprenants en tant qu'agents, acteurs sociaux ? Que peuvent-ils être ? Quel espace social peuvent occuper les apprenants, les enseignants dans la société, la rue, le quartier, la ville,

le pays...?.

« Les aspects sociologiques du corps enseignant tiennent une place importante. Trop souvent, ils doivent assurer un très grand nombre d'heures de cours, voire plusieurs métiers pour assurer leurs subsistance. Dans ces conditions, il est très difficile de leur demander d'être sensible à l'innovation et de faire preuve de motivation pour leur métier. » (CUQ et GRUCA, 2005 : 143).

La langue étant un objet éminemment politique, il convient d'envisager la langue étrangère sur ce plan (cf. ch. V.-II.3., ch. VI.-III.2.) :

- Quel(s) rôle(s) politiques tient la langue étrangère dans la société ?
- Quelles sont les relations politiques du pays avec le/les pays de la langue-cible ?
Cristallisent-elle des enjeux ?
- Comment la langue-cible est-elle perçue par les forces politiques ? On sait qu'au Brésil le Parti des Travailleurs (P.T.), rétif à la diffusion de l'anglais perçu comme « l'envahissement d'une sous culture mondiale abâtardisante. » est un partenaire de la diffusion du français et de la culture française (DOUCIN & ENGEL, 2002 : 3).

II.8. Autres facteurs

On pourrait ajouter aux composantes du contexte didactique à prendre en compte les enjeux éthiques, moraux de l'enseignement de la LE en abordant d'abord les apprenants et les enseignants comme des personnes, des citoyens : comment se déroule l'enseignement-apprentissage d'un point de vue moral ? Dans quelle mesure celui-ci intègre-t-il une dimension éducative, une formation à la citoyenneté ?

Les facteurs environnementaux sont très variés, l'approche socio-didactique pourrait également considérer :

- les paramètres historiques, le passé des relations avec le pays de la langue-cible, l'histoire commune aux nations. En quoi les apprenants, les enseignants, sont-ils les héritiers d'une Histoire, déterminés par celle-ci ? Quel est le passé des relations entre le pays source et le/les pays de la langue-cible ? Quel est l'historique de l'E-A des langues étrangères et de la langue-cible dans le pays, la région ? (cf. ch. VI.-II. pour un exemple de mise en œuvre) ;
- les paramètres géographiques : l'espace, l'environnement physique, le climat, la population, les sols, la démographie...(cf. ch. V.-I.1. et I.3.) ;
- des paramètres symboliques : quel est le poids symbolique de la connaissance de la LE pour les apprenants ?

- des paramètres médiatiques : quelle est la présence de la langue-cible dans les médias ? Quelles sont les représentations de la langue-cible et de ses locuteurs véhiculées par les médias ? Quelles ressources pédagogiques offrent les médias ?
- des paramètres affectifs (MEIRIEU, 2004 : 119).

Cette liste est non exhaustive et ouverte, on pourrait encore détailler. Les paramètres psychologiques pourraient ainsi être sous-catégorisés en facteurs psychologiques sociaux, psychologiques cognitifs ou du développement, psychopathologiques, psychopédagogiques, psychosociologiques. Le même découpage est réalisable pour la sociologie, l'Histoire,...

La multiplicité et l'hétérogénéité des composantes du contexte didactique explicite la complexité de celui-ci. Cette complexité, pour être embrassée, demande la mise en œuvre d'une approche tout aussi complexe, ce sera l'approche ethno-sociodidactique.

III. L'APPROCHE ETHNO-SOCIODIDACTIQUE

L'approche ethno-sociodidactique est une façon d'aborder les classes, les apprenants et les phénomènes pédagogiques en –comme dans l'approche socio-didactique- les considérant dans leur pleine dimension sociale. Cette approche se distingue de la perspective socio-didactique par l'ajout d'une méthodologie ethnographique et transdisciplinaire d'analyse du contexte.

Je vais essayer dans un premier temps de définir ce qu'est une approche. Pour Sophie MOIRAND (1982 : 21),

« L'approche n'est pas une étude : c'est un des moyens employés qui permet l'étude d'un sujet considéré comme rebelle à l'analyse, une « forteresse imprenable ». Et ce choix parmi les moyens fait de l'approche une hypothèse de travail (et non un point de vue, mot trop faible) donc aussi un instrument labile et approximatif. Ces deux aspects sont fondamentaux et traduisent assez bien l'esprit scientifique actuel. Ils impliquent : 1) que l'objet à étudier n'est pas a priori connaissable ; 2) que la méthode à employer n'est pas a priori définie [REY-DEBOVE & GAGNON, 1982 : 23-24] ».

Pour *Le Petit Robert* elle est le

« fait de s'approcher d'un objet, d'aller à la rencontre de quelqu'un, mouvement par lequel on s'avance vers qqch, qqn. [...] 5. (milieu XXe anglais *approach*) Manière d'aborder un sujet de la connaissance quant au point de vue adopté et à la méthode utilisée. (LE ROBERT, 2000).

On pourrait définir une approche comme étant une manière de regarder les choses intégrant de certains postulats et principes scientifiques, un point de vue orienté, une façon particulière d'aborder et d'observer les phénomènes.

Si l'on mesure l'importance de sa diffusion à sa présence sur le Web le terme « ethno-sociodidactique » est encore émergent.

Une recherche du terme « ethno-didactique » sur le principal moteur de recherche anglophone rapatrie quatre occurrences. La recherche du terme français en rapatrie trois, dans les écrits de Rémy PORQUIER notamment (1984 : 45). « Ethno-didactique » est présent neuf fois, chez Yves CHEVALLARD (1996) notamment. Le terme d'« anthropo-didactique » apparaît également.

III.1. Un transfert de l'ethno-sociolinguistique

La lecture de *La linguistique de terrain* de Philippe BLANCHET (2000) m'a permis d'aborder et de concevoir l'objet de recherche enseignement-apprentissage du français au Brésil dans le cadre de l'approche ethno-sociolinguistique qui y est développée. L'adhésion à ces orientations épistémologiques et méthodologiques a conduit à leur appropriation et à leur intégration en tant que composantes d'une approche ethno-sociodidactique.

Au début de la recherche, mon projet se concevait comme le dessin d'un panorama général, état des lieux de l'enseignement-apprentissage du français au Brésil. Il s'agissait alors pour moi de collecter un ensemble de données, de documents, de faits sur cet environnement didactique. La lecture -entre autres- de *La linguistique de terrain* m'a permis de concevoir mon objet et son approche dans une perspective plus large allant au-delà de l'énumération de données. Les partis pris épistémologiques, les méthodes et la philosophie de recherche développés dans cet ouvrage ont fourni un cadre, une démarche qui m'ont amené à définir mon approche comme ethno-sociodidactique.

À l'instar de Marielle RISPAIL qui parle de mouvement « vers la classe » (1998), l'ethno-sociolinguistique est d'abord une approche, une attitude, un ensemble de résolutions, de partis pris, un appareil de recherche en linguistique développé par Philippe BLANCHET (2000) pour aborder les phénomènes socio-langagiers. L'ethno-sociolinguistique embrasse, comme son nom l'indique, les champs de l'ethnolinguistique et de la sociolinguistique. Elle se définit par une perspective ethnologique et sociologique

sur les phénomènes langagiers et l'utilisation de méthodes ethnographiques dans une approche complexe qui engage des pratiques de recherche interdisciplinaires voire transdisciplinaires.

« Au premier degré, le projet d'une ethnosociolinguistique consiste donc à répondre à une question du type « Qui parle quoi, quand, où, de quoi, avec qui, comment, pourquoi, dans quel but concret ou symbolique ? c'est-à-dire de décrire et de comprendre :

- les variétés et variations linguistiques en jeu dans des interactions ;
- les usages en contexte ethno-socioculturel qui sont faits par les locuteurs ;
- les interprétations/significations symboliques de ces usages ;

ceci en privilégiant notamment la dimension de l'identité culturelle des individus et des groupes en interaction. » (BLANCHET, 2000 : 72).

L'appareil épistémologique de l'ethnosociolinguistique offre un excellent cadre pour développer une recherche sur un/des contexte(s) d'enseignement-apprentissage à partir de laquelle il sera possible de proposer des orientations didactiques et pédagogiques.

En effet les faits pédagogiques sont, au-delà de leurs spécificités, des interactions langagières. Aussi l'approche ethno-sociolinguistique est utilisable et pertinente pour la compréhension de situations d'enseignement-apprentissage. Le transfert de cette méthodologie offre les éléments de construction d'une ethno-sociodidactique pour développer après cette « linguistique de terrain » une « didactique de terrain ». Les spécificités des situations d'enseignement-apprentissage demandent néanmoins que cette méthodologie soit transformée, adaptée et associée à d'autres approches plus spécifiquement didactiques. Une sélection des éléments de l'ethno-sociolinguistique apparaissant comme les plus pertinents par rapport aux objectifs de recherche a ainsi été réalisée pour être joints à des choix épistémiques issus d'autres approches.

J'ai ainsi transféré ce dispositif épistémologique, cet appareil à mon objet de recherche pour construire le projet ethno-sociodidactique, c-à-d répondre -entre autres- aux questions : « Qui apprend quoi, quand, où, avec qui, comment, dans quel but concret ou symbolique ? Qui enseigne quoi, quand, où, à qui, comment, dans quel(s) but(s) (j'ajoute un pluriel) concret(s) ou symbolique(s) ?

Les réponses impliquent de décrire et comprendre :

- les différents contenus didactiques et les pratiques pédagogiques en jeu dans des situations d'enseignement-apprentissage ;
- les contextes ethno-socioculturels d'enseignement-apprentissage.

en privilégiant ici aussi « *la dimension de l'identité culturelle des individus et des groupes*

en interaction » (BLANCHET : 2000 : 72).

III.2. Un appareil ethnographique

L'approche ethno-sociodidactique se distingue de la socio-didactique par l'ajout du préfixe « ethno- ». Cette apposition graphie l'intégration des principes épistémologiques et méthodologiques ethnographiques et ethnologiques à l'approche socio-didactique et surtout l'utilisation des méthodes de recherche et des pratiques ethnographiques.

L'ethnographie –pour l'application- et l'ethnologie, fournissent des outils pour comprendre et structurer les faits d'enseignement-apprentissage de langues-cultures étrangères.

III.2.1. Définition

Pour comprendre il faut décrire et pour décrire efficacement il faut de la méthode, des méthodes. L'ethnographie offre ses méthodes.

D'après LECOMPTE et Judith Preissle GOETZ

« A complete report of an ethnographic investigation should identify and discuss (1) the goals of the effort and the questions it addressed, (2) the conceptual and theoretical frameworks that informed the research activity, (3) the overall design or variant that characterized the endeavour, (4) the group that provided the data, (5) the experience and roles of the investigators, (6) the data collection methods used, (7) the analysis strategies developed, and (8) the conclusions, interpretations, and applications generated. » (1984 : 233) (cf. traduction en annexe p. 383).

La recherche menée a ainsi mis en œuvre l'observation participante, l'entretien semi-directif, la contextualisation, l'étude de cas, la posture descriptive, le « rappel stimulé » (*stimulated recall*), la description épaisse...

Le terme d'ethnographie est composé du préfixe ethno-, (dérivé du mot grec *ἔθνος*, *ejnov* désignant un « peuple », « peuplade », « tribu », « peuple barbare » proprement « toute classe d'êtres d'origine ou de condition commune ») et du suffixe -graphie, *grafia* (emprunté au grec *γράφειν* « écrire ») qui veut dire « description », « dessin ». Ethnographie signifie donc littéralement « description des peuples » (ROHAN-CSERMAK, 2007). Relativement à l'ethnologie, l'ethnographie est sa partie descriptive, sa mise en pratique.

Michael BYRAM et Michael FLEMING rappellent que l'

« Ethnography is the methodology originally developed by anthropologists and later

adopted by other disciplines as a means of understanding the cultural practices and beliefs of unfamiliar social group. » (1998 : 1-10) (cf. traduction en annexe p. 383)

Pour Margaret D. LECOMPTE et Judith Preissle GOETZ, les ethnographies sont des descriptions analytiques ou des reconstructions de scènes culturelles intactes et de groupes (1984 : 2).

Pour ces deux chercheuses l'ethnographie se définit par l'utilisation de l'observation participante et non participante, une focalisation sur les paramètres naturels (« *natural settings* »), l'utilisation des points de vue subjectifs (« *subjective views* ») et symboliques des participants au processus de recherche pour structurer cette recherche et l'absence de manipulation des variables de l'étude par le chercheur (1982 : 32). Karen-Ann WATSON-GECEO et Polly ULICHNY ajoutent à ces méthodes l'adoption d'une « *grounded approach to data* » (« approche des données fondée sur le terrain »), l'utilisation de « *'thick' explanation* » (« explication approfondie »), le fait d'aller au-delà de la description jusqu'à l'analyse, l'interprétation et l'« explication » (qu'ils conçoivent sous la forme d'une « *'grounded' theory* » (« théorie ancrée dans le terrain »), qui se base sur et découle des données, à laquelle on parvient par induction et le principe « holistique » (1988 : 76).

La recherche ici présentée se distingue de ces auteurs en ce qu'elle refuse l'orientation explicative au profit d'une intégration au paradigme compréhensif (cf. ch. 2. II.).

L'ethnographie se distingue de l'ethnologie en ce qu'elle en est la mise en application, la pratique de recherche. En effet l'ethnologie est définie comme étant l'« étude scientifique de l'unité linguistique économique et sociale des ethnies et des groupes humains » (ROHAN-CSERMAK, 2007) ; l'« étude des sociétés du point de vue de leur culture » (Michel LEIRIS, 2007 : 115). L'ethnographie est l'« étude descriptive des cultures et des groupes humains » (ALPE et alii, 2007 : 114).

C'est donc essentiellement du point de vue de ses méthodes, de ses protocoles de recherche, que l'ethno-sociodidactique se différencie de la socio-didactique en y intégrant une approche ethnographique. Je vais maintenant présenter les méthodes empruntées à l'ethnographie.

III.2.2. L'observation participante

Cette méthode peut être résumée comme : « *Qualitative researchers are sensitive to their effects on the people they study. [...] researchers interact with the informants in a natural and unobtrusive manner.* » (TAYLOR & BOGDAN, 1984 : 6) (cf. traduction en annexe p. 383). Postulant que les effets d'interaction entre l'observateur et les phénomènes observés ne peuvent être éliminés, il convient en réponse de prendre ceux-ci en compte dans l'interprétation des données. C'est l'observation participante.

La recherche menée a effectué un travail important sur cet « impact » du chercheur sur les « données ». Le corpus étant constitué d'entretiens, les discours des enquêtés furent -comme dans toute situation de communication- influencés, orientés, déterminés par la perception que les sujets eurent de leur interlocuteur.

Les ethnologues ont beaucoup écrit sur les méthodes d'observation (l'« observation participante » notamment), les techniques d'entretien et le traitement des données recueillies. Différentes lectures m'ont permis de me former à ces techniques d'enquête (COPANS, 1998, 2005 ; ROHAN-CSERMAK, 2007 ; SWAIN & CAROLL, 1987 pour l'observation participante et l'entretien, BLANCHET & GOTMAN, 1992 pour l'entretien, SINGLY, 2005 pour le questionnaire, BARDIN, 2007 et MUCCHIELLI, 2007 pour l'analyse de contenu,...).

III.2.3. L'entretien

Pour Alain COULON

« Le principe de l'entretien ethnographique consiste à obtenir d'un informateur le savoir socialement sanctionné de la communauté, ce qui veut dire que ses descriptions et ses commentaires sont reconnus comme valides, appropriés, par les autres membres compétents de la communauté, les informations recueillies devant faire l'objet d'une « validation intersubjective » » (1993 : 103).

Selon cette définition les entretiens menés lors de l'enquête réalisée ne sont pas des entretiens ethnographiques. Je crois néanmoins qu'il est souhaitable d'aborder ce dispositif dans une perspective plus large, en tant qu'outil de description de discours et de pratiques particulières. Tel fut le cas dans mon enquête sur l'hétérogénéité des usages professoraux des manuels.

En réponse aux biais inévitables inhérents au dispositif d'entretien, j'ai tenté de pratiquer l'auto observation. Jointe à une approche empathique des sujets (cf. ch. II.-

II.2.1.), ce travail a permis d'envisager et de comprendre partiellement la manière dont le chercheur était perçu ou pouvait être perçu par les enquêtés (cf. ch. IV.)

Le traitement des entretiens, en intégrant cette dimension de l'impact du chercheur sur les discours, a permis d'explicitier, de formuler des hypothèses fortes relatives à certains éléments de discours, attitudes, attribués à la perception du chercheur par l'enquêté. J'ai par exemple obtenu mes entrevues à l'Alliance Française de Rio de Janeiro par l'entremise de la coordinatrice pédagogique, c'est-à-dire par la hiérarchie. J'ai pu constater au travers d'éléments de discours, d'attitudes, que pour certains enseignants notre entrevue avait un caractère d'inspection (cf. ch. III.-III.4.5.). En raison de cette perception, ces enseignants cherchaient à se valoriser ainsi que leur travail en montrant la préparation sérieuse de leurs cours, leur application consciencieuse de l'approche par compétence acquise lors de la formation interne, le respect des consignes de la coordination pédagogique quant à l'usage des manuels,... Je supputai que certains d'entre eux exagéraient la distance qu'ils mettaient vis-à-vis du manuel.

III.2.4. L'étude de cas

Autre technique ethnographique mise en œuvre lors de la recherche,

« A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context ; when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident ; and in which multiple sources of evidence are used » (YIN, 1984 : 23) (cf. traduction en annexe p. 384).

L'étude de cas essaye d'éclairer une décision ou un ensemble de décisions ; pourquoi elles furent prises, comment elles sont mises en œuvre et pour quel(s) résultat(s). Le type le plus courant d'étude de cas inclut la description et l'analyse détaillée d'un individu dont les observations, entrevues et histoire de famille fournissent la base de données (NUNAN, 1999 : 76)

L'étude de cas est « the study of an 'instance in action' » (NUNAN, 1999 : 75) (cf. traduction en annexe p. 384). Le chercheur sélectionne un cas dans la classe d'objets ou de phénomènes sur laquelle il enquête (par exemple un apprenant de langue étrangère ou une classe de science) et analyse la façon dont ce cas se comporte en contexte (NUNAN, 1999 : 75).

Par l'analyse et la contextualisation de la pratique du manuel de français, l'enquête menée s'apparente à une étude de cas.

III.2.5. Le « rappel stimulé » (*Stimulated recall*)

Il s'agit d'une technique par laquelle le chercheur enregistre et transcrit des parties d'une séance pour ensuite demander à l'enseignant (et lorsque cela est possible aux étudiants) de commenter ce qui se passait au moment de l'enseignement et de l'apprentissage (NUNAN, 1999 : 94). Le chercheur amène l'enseignant, à partir d'une vidéo (d'un chapitre de manuel pour l'enquête menée), à commenter les choix, actions qu'il a réalisés en classe :

« as happening at the time that the teaching and learning took place. [...]

« [Stimulated recall] elicited teacher's comments about the options considered, decisions made and actions taken in the classroom....A lesson was videotaped and subsequently viewed and commented upon by the teacher. » (WOODS, 1989 : 94) (cf. traduction en annexe p. 384).

Les outils ethnographiques ci-dessus présentés, si ils ont été mis en œuvre dans l'enquête réalisée, n'en sont pas pour autant constitutifs de l'approche ethno-sociodidactique développée, seule la posture l'ethnographique l'est. Il s'agit ici d'outils spécifiques d'une enquête ethno-sociodidactique approfondie dont l'enseignant qui aborde sa classe peut très bien se dispenser. Le regard ethnographique, constitutif de l'approche ethnosociodidactique, ne nécessite pas d'être investi dans de telles proportions pour être efficient (cf. IV.4. 386).

III.3. Une approche complexe

Un objet complexe (les phénomènes, le contexte d'E-A) demande à être abordé dans une approche elle-même complexe. La multiplicité des éléments qui composent l'environnement pédago-didactique et qui influent, agissent sur celui-ci, la complexité des phénomènes amènent à proposer une approche se situant à l'intérieur « du nouveau paradigme des sciences humaines : le paradigme de la complexité » (MUCCHIELLI, 2003 : 5).

La complexité est présente dans la pensée de l'astrophysicien Hubert Reeves : « Un système complexe contient à la fois des instructions essentielles (caractéristiques du but à atteindre) et des instructions contingentes (assurant son individualité et sa variété) », chez le philosophe Blaise PASCAL: « Je tiens pour impossible de connaître les parties en tant que parties sans connaître le tout, mais je tiens pour non moins impossible de connaître le tout sans connaître singulièrement les parties. Par l'espace, l'univers me

comprend et m'engloutit comme un point ; par la pensée, je le comprends. » (1670) et chez le sociologue Pierre BOURDIEU : « Le corps est dans le monde social, mais le monde social est dans le corps. » (1982-c : 24).

La complexité renvoie à « un tissu [...] de constituants hétérogènes inséparablement associés » (MORIN, 2005 : 21). Le mot complexe est tiré de mots latins signifiant « ce qui est tissé ensemble » (*complexus*) ou « ce qui contient des éléments différents » (*complecti*) » (FORTIN, 2000 : 18). « La complexité est d'abord cette reconnaissance que tout ce qui nous entoure, des étoiles à l'homme, est toujours multidimensionnel, enchevêtré, diversifié » (idem). Ainsi l'approche ethno-sociodidactique intègre cette « reliance » (MORIN, 2004 : 223) en liant niveaux macro et micro, les phénomènes et leur environnement, analysant les effets de l'un sur l'autre et réciproquement, abordant les deux niveaux sur une continuum. Il s'agit d'une « façon de penser » :

« Les trois principes d'une pensée complexe sont le *dialogisme* (intégration des paradoxes et antagonismes binaires dans un ensemble tiers : une situation de relations dialogiques entre deux langues est un ensemble à la fois concurrentiel et complémentaire), la *récurtivité* (rétro-action en hélice puisqu'il s'agit de penser des systèmes ouverts et évolutifs et non une causalité linéaire : les pratiques linguistiques engendrent et permettent les codes linguistiques qui engendrent et permettent les pratiques linguistiques), l'*hologramme* (le tout est dans la partie qui est dans le tout... : toute société est dans la langue qui est dans toute la société qui...) » (BLANCHET, 2005-b : 28-29).

Blaise Pascal -« la source de toutes les hérésies est de ne pas concevoir l'accord de deux vérités opposées », comme Carl Gustav JUNG « Ce qui est sans ambiguïté et sans contradictions ne saisit qu'un côté des choses » (1944), envisageaient déjà le dialogisme. On trouve également le concept chez Scott Fitzgerald : « Le critère d'une intelligence de premier ordre est la faculté pour l'esprit de fonctionner tout en envisageant simultanément deux idées opposées » et E.F. Schumacher : « Tout le problème de la vie économique et, en fait, de la vie en général- est qu'elle exige constamment la réconciliation vivante d'opposés qui, en logique pure, sont irréconciliables ».

La recherche menée a mis en œuvre les axiomes de dialogisme, récurtivité et d'hologramme en réalisant notamment une approche contextuelle préparatoire à une analyse hologrammatique des phénomènes et événements qui a mis ceux-ci en lien avec des aspects parfois lointains de l'environnement.

Le dialogisme est mis en œuvre dans cette recherche dans l'approche des

concepts et de leurs définitions, l'intégration de leur ambivalence complexe.

La récursivité (cf. ch. IV.-II.2.2.) a été employée dans le déroulement de l'enquête et la réflexivité critique (ch. IV.) pour la relation observateur-objet :

« Contrairement à ce que croyait le positivisme, les faits, loin de s'offrir sans médiation à l'appréhension sensorielle, sont toujours déjà imprégnés de théorie. Le face à face classique de l'observateur et de l'objet cède le pas à la reconnaissance de leur interdépendance : les faits sont sous-tendus par un ensemble de catégories, de représentations, qui en permettent l'intelligibilité » (HAVEANGE, 1991 : 256-260).

L'approche complexe pourrait être définie par cette citation d'Edgar MORIN : « Nous ne devons reconnaître comme dignes de foi que les idées qui incorporent l'idée que le réel résiste à l'idée. » (1991 : 245).

Or, comme le dit Christian PUREN, la didactique des langues est un objet d'une grande complexité, laquelle peut être mesurée en particulier :

- « à la pluralité de ses acteurs qui sont, dans l'enseignement scolaire, les élèves, les enseignants, les concepteurs de matériels, les didactologues, les formateurs, les responsables institutionnels et les parents d'élèves ;
- à la variabilité des comportements de ces différents acteurs à l'intérieur de son champ ;
- à la forte incidence et large extension d'un environnement qui part des conditions matérielles de travail et englobe à ses frontières la société toute entière ;
- à la diversité des systèmes qui ont été mis au point au cours de l'histoire à l'intérieur de ce champ (les méthodologies constituées) ;
- au nombre et à l'hétérogénéité des sciences contributives auxquelles elle a recours ;
- au haut degré d'incertitude sur le fonctionnement de son champ ;
- ou encore aux interrelations nombreuses et constantes entre les éléments et les sous-systèmes du champ de cette didactique. » (PUREN, 2004 : 163).

L'approche ethno-sociolinguistique met en œuvre, à la suite d'Edgar MORIN, une approche complexe (2005). L'approche ethno-sociodidactique se conçoit elle aussi comme une démarche soucieuse d'intégrer la complexité des phénomènes :

« Le point de vue socio-didactique se doit de prendre en compte la dimension du complexe, dans le sens où l'emploie PUREN : « ce dont on n'arrivera jamais à donner une description globale, totale », car, ajoute-t-il, « la réflexion didactique tourne autour des problèmes de l'éclectisme et de la complexité ». Il nous invite ainsi à considérer des données plurielles, hétérogènes, variables, instables même, à accepter et articuler, si on veut rester centré sur l'apprenant, et à abandonner le rêve d'une « cohérence fabriquée, englobante », pour aller vers l'inconfort de « cohérence plurielles et provisoires » (RISPAIL, 2003 : 259).

La notion de complexité est ici prise comme une « pensée cadre », un paradigme,

une vision, approche du monde : « Est complexe ce qui ne se laisse pas penser linéairement, chaque fois par exemple que l'effet déborde sa cause » (BOUGNOUX, 2008). Le qualificatif de « complexe » concerne l'univers social et humain, il est primordial pour toute expérience éducative qui vise autre chose que la simple instruction (LENOUVEL & CORTÈS, 2000 : 53).

Le paradigme de la complexité s'oppose à celui de la simplification comme le matérialise le schéma suivant :

Paradigme de la simplification	Paradigme de la complexité
Instruction	Éducation
Théorie scientifique	Incertitudes de la connaissance
Connaissance	Compréhension
Positivisme	Déontologie
Applicationnisme	Transversalité
Méthode	Eco-méthodologie

(LENOUVEL & CORTÈS , 2000 : 53)

Pour Christian PUREN l'appréhension de la culture par la Didactologie des Langues-Cultures comme un tout complexe fait accéder celle-ci au rang de véritable science de la complexité, en mesure de relever au mieux les défis de l'évolution culturelle (2004). La généralisation de l'éclectisme serait la réponse actuelle de la didactique des langues étrangères à une montrée irrésistible de la problématique de la complexité (PUREN, 2004 : 189).

L'approche ethno-sociodidactique n'est pas une méthode mais une méthodologie (cf. ch. II.-I.3.1.) car elle offre non pas un protocole figé prêt à l'emploi mais une démarche, un questionnement (cf. IV.4.), des principes menant à des dispositifs polymorphes dans une dynamique d'adaptation situationnelle.

III.4. Une approche et une didactique interculturelle

L'approche ethno-sociodidactique intègre une éducation interculturelle, elle fait sien le programme d'Edgar MORIN :

« Nous devons inscrire en nous : la conscience anthropologique, qui reconnaît notre unité dans notre diversité, la conscience écologique, c'est-à-dire la conscience d'habiter, avec tous les êtres mortels, une même sphère vivante (biosphère) [...] , la conscience civique terrienne, c'est-à-dire de la responsabilité et de la solidarité pour les enfants de la Terre, la conscience dialogique qui vient de l'exercice complexe de la pensée et qui nous permet à la fois de nous entre-critiquer, de nous auto-critiquer

et de nous entre-comprendre » (2000 : 82).

D'autre part l'enseignant qui aborde une classe, le didacticien, l'attaché de coopération pour le français qui abordent une région, ne peuvent pas se dispenser d'une approche interculturelle des phénomènes d'enseignement-apprentissage.

Cette approche étant l'une des bases de la recherche menée elle constitue pour ainsi dire un paradigme de recherche et l'un des fondements de l'approche ethno-sociodidactique. Cette dernière est profondément interculturelle dans la mesure où elle cherche à comprendre les enseignants et les apprenants à partir d'abord de leurs schèmes culturels (BLANCHET & LOUNICI, 2007 : 17).

Le didacticien, comme l'enseignant, devrait s'approprier une approche interculturelle des phénomènes pédagogiques et de leur(s) classe(s), dans une conception large de la culture (cf. II.3.1.). Cette perspective ne doit en effet pas se réduire à un regard sur la classe de langue comme le lieu de rencontre de sujets de culture brésilienne avec la langue-culture française. La perspective interculturelle, si elle constitue une entrée privilégiée dans la complexité des phénomènes, n'est pas une perspective restreinte, fermée. Il ne s'agit pas, à l'instar d'une dérive linguistique structuraliste qui considérerait les rencontres d'individus de langues différentes seulement comme la rencontre de systèmes linguistiques (MARTINEZ & PEKAREK DOEHLER, 2000 : 9), d'envisager les interactions comme des contacts-échanges entre deux systèmes culturels. Ce serait aller vers la même réduction, l'enfermement disciplinaire et la même dérive ascientifique et non pertinente que certains travaux, de linguistique formelle notamment.

Il s'agit au contraire d'aborder l'interaction culturelle comme un « espace de contact » de tout ce qui caractérise les agents en tant qu'individus. La culture est alors envisagée comme le construit unique et constitutif de tout ce qui fait homme l'humain, intégrant l'ensemble de ses expériences, représentations, croyances, symboles, rites, appareil discursif intégré. Par la prise en compte de cette « multidimensionalité » de la culture, l'enseignant peut aborder la situation d'enseignement-apprentissage dans sa complexité en considérant les multiples sous-ensembles de la culture des apprenants : leur culture d'apprentissage (d'étudiant de « graduation », de lycéen), habitants de telle ville, de tel quartier, ayant une culture régionale, mais également une culture individuelle (psychologie), une culture de groupe, des appartenances, des connaissances et des compétence déjà développées dans d'autres curricula,...

Dans cette perspective, Michael BYRAM et Michael FLEMING présentent les quatre aspects du cadre d'enseignement-apprentissage interculturel tels qu'ils ont été développés par leur équipe :

- « - an integration of linguistic and cultural learning to facilitate communication and interaction
- a comparison of others and self to stimulate reflection on and (critical) questioning of the mainstream culture into which learners are socialised
- a shift in perspective involving psychological processes of socialisation
- the potential of language teaching to prepare learners to meet and communicate in other cultures and societies than the specific one usually associated with the language they are learning » (BYRAM & FLEMING, 1998 : 7) (cf. traduction en annexe p. 384).

Or pour aborder ces différentes dimensions l'approche interculturelle doit nécessairement être globale, complexe, inter-transdisciplinaire (cf. IV.) puisqu'elle s'intéresse à l'humain.

Pour Karen RISAGER (1998), l'approche interculturelle de l'E-A se focalise d'abord sur le ou les pays cibles mais « also deals with the learners' own country, and with relations between the target countries and the pupil's own » (RISAGER, 1998 : 244) (cf. traduction en annexe p. 384).

Dans ce sens, Michael BYRAM et Michael FLEMING (1998 : 3) expliquent le rôle de « conscientisation culturelle » (« *cultural awareness* ») que doit remplir l'apprentissage d'une langue étrangère. Il explique que cette sensibilité, cette conscience (« *awareness* ») de l'altérité doit être intrinsèque à l'apprentissage :

- « without the cultural dimension, successful communication is often difficult : comprehension of even basic words and phrases (such as those referring to meals) may be partial or approximate, and speakers and writers may fail to convey their meaning adequately or may even cause offence » (1998 : 3) (cf. traduction en annexe p. 384).

Le *Secretary of State for Education and Science and the Secretary of State for Wales* ont ainsi rédigé un ensemble de propositions destinées à des apprenants de 11 à 16 ans très intéressantes. Ils ont identifié d'autres méthodes pour développer la « conscience interculturelle » : le « contact » avec l'altérité, la comparaison et « l'appréciation » des similarités et différences, « l'identification » avec l'altérité et « l'adoption d'un point de vue objectif » sur sa propre culture. Ils proposent ainsi que les apprenants aient fréquemment l'opportunité de :

- « - work with authentic materials deriving from communities/countries of the target

language and especially from links with schools abroad...

- come into contact with native speakers in the country and where possible abroad
- from these materials and contacts, appreciate the similarities and differences between their own and cultures of the communities/countries where the target language is spoken
- identify with the experience and perspective of people in the countries and communities where the target language is spoken
- use this knowledge to develop a more objective view of their own customs and ways of thinking. » (BYRAM & FLEMING, 1998 : 4-5) (cf. traduction en annexe p. 385).

Pour les étudiants plus âgés (4e ou 5e année d'apprentissage), ces chercheurs recommandent que les apprenants aient l'opportunité de :

- « - investigate and report on a particular aspect of the communities/countries of the target language
- plan a visit abroad, if possible with a view to carrying it out, but at least as an exercise
- make general and specific comparison between their own country and the communities/ countries of the target language. » (idem ; cf. traduction en annexe p. 385).

L'ethno-sociodidactique met également en œuvre une approche multiculturelle : « The multicultural approach rests upon a concept of culture that reflects the fact that several cultures may coexist within boundaries of one in the same society or state. » (RISAGER, 1998 : 246) (cf. traduction en annexe p. 385).

Ainsi, la transposition didactique de cette approche implique de faire connaître la France et les pays francophones comme un ensemble de régions et de populations ayant chacune sa (ses) cultures propres. Il s'agit d'aborder une langue, un pays, non dans son unité mais dans sa diversité.

L'ethno-sociodidactique est également transculturelle parce qu'elle souhaite aussi développer la compétence transculturelle telle que définie par MEYER :

- « where the learner is able to evaluate intercultural differences and solve intercultural problems by appeal to principle of international co-operation and communication which give each culture its proper right and which allow the learner to develop his own identity in the light of cross-cultural understanding » (MEYER, 1991 : 233) (cf. traduction en annexe p. 385).

III.5. Méthodologie de l'approche d'un contexte

Décrire le contexte brésilien d'enseignement-apprentissage ou celui de la recherche s'avéreraient des tâches infinies, des monographies gigantesques, si elles n'impliquaient

certain choix méthodologiques. Après les approches complexe et interculturelle je vais maintenant présenter les autres partis pris méthodologiques.

III.5.1. Une approche transversale

L'approche ethno-sociodidactique est transversale dans la mesure où elle traverse les niveaux d'analyse, alliant notamment approche micro et macro. L'analyse des caractéristiques du contexte macro (régional, national : la coopération linguistique française, les relations internationales franco-brésiliennes, les manuels, leur édition, les directives du ministère de l'éducation et de la culture (M.E.C.),...) permet en effet de comprendre certains phénomènes de la situation micro (la classe, l'institution) par la mise en lien de caractéristiques du plan macro avec des phénomènes micro. Claire KRAMSCH parle ainsi d'« *awareness of global context* » et de « *local knowledge* » (1993 : 244-245). Gabriele PALLOTTI décrit elle « quatre niveaux de contextes égocentrés, susceptibles d'être pris en compte pour leur influence sur l'appropriation des langues :

- « le microsystème définit les configuration d'activités, de rôles et de relations interpersonnels dans un environnement clairement défini ;
- le mésosystème comprend les interrelations entre différents environnements pertinents ;
- l'exosystème renvoie à des environnements non immédiatement pertinents pour l'individu, mais qui peuvent affecter de diverses manières l'environnement immédiat de ce dernier ;
- le macrosystème renvoie notamment aux systèmes de croyances qui sous-tendent les régularités observables pour les trois premiers niveaux. » (PALLOTTI, 2002).

III.5.2. « Démarche en sablier »

L'approche contextuelle réalisée aux niveaux national et international représente le premier cône du sablier de la démarche homonyme développée par Philippe BLANCHET (2000). Représentée par la partie supérieure large, la première étape consiste à aborder dans un premier temps un objet de recherche par son contexte global, large, pour s'en approcher ensuite progressivement et l'analyser de manière approfondie. Il devient ensuite possible, à partir de cette analyse spécifique, de tirer des observations, des conclusions généralisables, transférables à d'autres objets, situations (cône inférieur) :

« La démarche va du global (prise d'indices multiples en contexte complexe par observation participante) à l'analytique (via enquêtes semi-directives et directives, traitement des données, validation) pour revenir à une synthèse interprétative. » (BLANCHET, 2000 : 41).



La description du contexte brésilien global, national et international, à l'aide de données d'ordre général sur le Brésil (cf. ch. V. et VI.) correspond à la partie supérieure large du sablier. Augmentant ensuite sa focale (resserrement du cône), le chapitre VI. a ensuite abordé la partie plus proximale du contexte soit le contexte éducatif, institutionnel, les relations franco-brésiliennes et les espaces du français au Brésil.

Concernant le contexte de la recherche (ch. IV.), l'étude s'est d'abord attachée au cadre institutionnel, académique puis au contexte culturel avant de se focaliser sur le chercheur en tant qu'individu. La partie la plus étroite du cône supérieur correspond à l'analyse du sujet chercheur, origine et donc premier environnement de la recherche.

Les autres aspects du contexte abordés ont été sélectionnés par rapport à l'impact qu'ils ont ou seraient susceptibles d'avoir, leur prégnance par rapport à l'objet qu'ils déterminent.

III.5.3. Une approche par compétence

L'approche ethno-sociodidactique met en œuvre une approche par compétence (BEACCO, 2007), actionnelle, dans le sens où elle s'attache à savoir quels sont les besoins communicationnels des apprenants (cf. II.2.2.). Les apprenants sont envisagés en tant qu'agents, acteurs sociaux amenés à communiquer dans un ensemble de situations de communications. Ainsi les auteurs du niveau-seuil soulignent l'importance de prendre en considération les multiples facteurs qui entrent en jeu pour définir les objectifs d'apprentissage d'une langue étrangère comme : les types d'échanges sociaux de l'apprenant, les comportements, les actes de paroles, les circonstances de la communication (canal de communication, nature et statuts des interlocuteurs, variables spatio-temporelles), les domaines de référence, les notions générales et spécifiques, et les formes linguistiques auxquelles recourir pour atteindre le maximum d'objectifs. (COSTE et alii, 1976).

L'approche par compétences doit amener l'enseignant à certains questionnements

sur les façons dont les apprenants peuvent développer leurs compétences culturelles et interculturelles et leurs composantes :

la composante ethnolinguistique qui concerne la « capacité à identifier le « vivre ensemble verbal », comme ensemble de normes concernant les comportements communicatifs (relevant de l'ethnographie de la communication) et qui ont des effets directs sur la réussite de la communication. » (BEACCO, 2007 : 115) ;

la composante actionnelle qui concerne la « capacité à « savoir agir », au moins dans un ensemble minimum de situations sociales, au sein d'une communauté peu connue ou inconnue, de manière à pouvoir y gérer sa vie matérielle et relationnelle, qu'il s'agisse d'un séjour provisoire, comme touriste, ou d'un séjour de plus longue durée » (BEACCO, 2007 : 116) ;

la composante relationnelle qui est « la dimension visible mais restreinte de la compétence interculturelle. Elle concerne la capacité à développer et à mobiliser les attitudes et savoir-faire verbaux nécessaires à une gestion appropriée d'interactions portant explicitement, même partiellement, sur la matière culturelle et sociétale elle-même. » (BEACCO, 2007 : 117) ;

la composante interprétative qui concerne « la capacité des apprenants à donner du sens et à rendre compte (à eux-mêmes et à d'autres) de sociétés qui ne leur sont pas familières, dont ils ne partagent pas les normes et les référents. » (idem) ;

la composante interculturelle, d'ordre déontologique, concerne « la nécessité de conduire les apprenants, en contact avec l'étrangeté et la différence que manifestent concrètement une langue étrangère inconnue et ceux qui l'emploient, à des attitudes positives devant ces valeurs et comportements qui peuvent susciter ou activer des réactions d'ethnocentrisme, d'intolérance et de racisme latent tout autant que des processus d'acculturation et de dépendance culturelle, d'enfermement identitaire ou d'aliénation. » (BEACCO, 2007 : 118).

« Ce dispositif méthodologique fondé sur une organisation de la compétence à communiquer langagièrement en quatre composantes s'insère dans un processus général (théorique) de construction des programmes d'enseignement des langues qui est sommairement le suivant » (BEACCO, 2007 : 119) :

Niveau politique
Identification des valeurs sociales et éducatives pour l'enseignement : cohésion sociale, équité, démocratie,...
Anticipation des besoins linguistiques nationaux, analyses nationales, régionales ou sectorielles des besoins langagiers
Détermination de la localisation et des formes des enseignements de langue dans le système éducatif et dans la formation tout au long de l'existence
Détermination du (des) profil(s) de la compétence plurilingue à faire acquérir, en fonction de la situation sociolinguistique et des paramètres précédents

Niveau didactique
Spécifications des programmes par langue ou interlangues, en termes de contextes, de domaines et de situations de communication
Spécifications par compétence, au moyen d'un référentiel de compétences comme le <i>Cadre</i> ; en particulier, spécification des compétences stratégiques à privilégier, des répertoires génériques à constituer ainsi que des contenus et finalités pour les compétences culturelles et interculturelles
Détermination des niveaux de maîtrise à atteindre par compétence stratégique et genre de discours
Spécification de la nature et des contenus des compétences formelles par recours à des référentiels par langue (comme les descriptions des niveaux de référence par langue) et/ou par la description linguistique et ethnolinguistique des genres de discours.
Répartition linéaire des contenus d'enseignement et détermination des méthodologies d'enseignement compétence par compétence
Détermination des modes d'articulation méthodologiques des compétences et de la (des) structure(s) de la (des) séquence(s) d'enseignement.

Par ces questionnements l'ethno-sociodidactique peut mettre en place un E-A réellement adapté aux besoins et réalités sociales que vont rencontrer les apprenants.

La partie à venir va maintenant développer l'un des principaux partis pris méthodologique : l'approche transdisciplinaire de l'E-A.

IV. UNE APPROCHE DIDACTIQUE INTER- ET TRANSDISCIPLINAIRE

La complexité des situations d'enseignement-apprentissage et des phénomènes appelle une approche qui puise au-dehors des frontières disciplinaires les ressources de la compréhension.

Je reviendrai sur la nature des disciplines, leurs origines avant de réfléchir à l'inter- et à la transdisciplinarité. Je montrerai comment l'approche ethno-sociodidactique, par sa nature, est fondamentalement interdisciplinaire et comment elle peut être considérée comme transdisciplinaire.

IV.1. Préalables

IV.1.1. La nature des disciplines

Intéressons-nous dans un premier temps à la façon dont les disciplines sont nées et se sont instituées.

Concernant leur naissance, Dominique VINCK nous relate que l'appellation « sciences humaines » apparut au 16^e siècle : celle-ci désignait alors la physique et la géographie et les distinguait des sciences divines. En France, après la création de l'Académie royale des sciences, les disciplines se structuraient en 1780 en 6 « classes » : Géométrie, Astronomie, Mécanique, Anatomie, Chimie et Botanique. La Physique et la Minéralogie s'y ajoutèrent cinq ans plus tard.

« Des séparations officielles sont peu à peu établies et institutionnalisées entre science et religion, science et politique, entre scientifiques professionnels et amateurs. Au sein des sciences elles-mêmes, la tendance est à la spécialisation. Peu à peu de nouvelles sciences se constituent au fur et à mesure qu'elles s'extraient de la théologie ou des autres sciences et qu'elles construisent leurs différences. Les disciplines se créent à la manière des États-nations, en se constituant en champs autonomes (CAILLÉ, 1997) au sein desquels les savants n'ont de comptes à rendre qu'à eux-mêmes et se dotent du dispositif expérimental pour régler les désaccords entre eux. Les disciplines s'identifient alors à quelques concepts centraux et à la spécificité d'un savoir-faire. Chaque discipline défend son irréductibilité et sa position par rapport aux autres disciplines.» (VINCK, 2000 : 44-45).

Yves REUTER ajoute que toute discipline, pour exister, ne peut qu'être « en mouvement » (2000 : 53). En effet une discipline, lors de son émergence, ne se constitue jamais *ex nihilo*, fabriquant son objet, ses questions, ses concepts, ses modes de connaissance, elle ne peut qu'emprunter en se distinguant, voire pour se distinguer (idem). Par conséquent les nouvelles disciplines sont toutes « nées ailleurs » (ibidem). « Dans certains cas, comme en didactique, cet emprunt est structurel, témoignant en quelque sorte de sa spécificité, en l'occurrence de ses relations avec un champ disciplinaire » (REUTER, 2000 : 53). En effet la didactique des langues, discipline récente, a en quelque sorte émergé aux confins de la linguistique appliquée, voire de la linguistique

tout court, de la pédagogie et de la psychologie (PIETRO, 2000 : 139).

Cette analepse sur leur naissance nous explique comment il semble difficile que les disciplines puissent être entièrement indépendantes sous peine de se dissoudre (REUTER, 2000 : 53).

On peut maintenant s'interroger sur la nature des disciplines.

Philippe BLANCHET (2006) rappelle que les disciplines ont une partie de définition liée à leurs fonctions institutionnelles, de formation universitaire notamment. En France, les disciplines universitaires sont établies par le Conseil National des Universités (C.N.U.), réparties en sections. Néanmoins, ce découpage en disciplines n'est pas le même que celui du C.N.R.S. où, par exemple, la psychologie appartient à la biologie alors qu'à l'Université elle appartient aux sciences humaines. La définition des disciplines relève donc de « constructions ponctuelles, contextuelles » (BLANCHET, 2006) et se rapproche fortement de la construction d'une identité avec sa dynamique, ses emblèmes, sa pluralité interne et ses procédures de différenciation par rapport aux autres. Une discipline est aussi une « corporation de travailleurs » (BLANCHET, 2006).

Dominique VINCK mène également un certain nombre des questionnements sur le concept de discipline : serait-ce une « entité sociologique » ? La communauté scientifique peut en effet être décrite comme une « institution sociale, régie par un système autonome et intégré de valeurs et de règles régissant le comportement de ses membres. » (VINCK, 2000 : 63). Ou bien les disciplines seraient-elles des « réseaux » ? (VINCK, 2000 : 67), des liens entre les chercheurs ? Seraient-ce des « cadres épistémologique et méthodologique ? Car la discipline peut être analysée comme un corpus d'objets, de concepts, de méthodes ou de postures intellectuelles. » (VINCK, 2000 : 68-69). Serait-elle un « instrument de l'action collective, une construction rhétorique, mobilisée dans des stratégies et dans des combats chaque fois spécifiques ? Un outil pour les institutions ? » Sans doute une discipline est-elle tout cela à la fois. L'auteur conclut en disant que :

« la définition des disciplines s'opère souvent à partir de leur « noyau dur » et est rapportée à ce qu'elles ont été. On pourrait toutefois définir les disciplines, non à partir de ce qui est le plus stable et le plus partagé en elles, mais à partir de ce qui se joue à ses frontières : les questions nouvelles, les problèmes cruciaux ou les avancées récentes. » (VINCK, 2000 : 72).

Je partage tout à fait cette opinion car –nous le verrons dans la partie à venir- les disciplines émergentes conquièrent leur existence bien plus à leurs frontières qu'en leur noyau. La stabilisation des disciplines relève au contraire d'une centration sur un

« noyau », objet que la discipline se donne pour objectif d'étudier.

Jean-Louis LE MOIGNE rappelle quant à lui que la « connaissance enseignable » est souvent représentée sous la forme d'un « arbre de la connaissance » (1997 : 167) dont les disciplines sont les branches, modèle sur lequel Auguste Comte établit en 1828 le tableau synoptique des disciplines scientifiques. On peut aussi représenter la connaissance par le modèle de « l'archipel scientifique », analogie que l'on doit au biologiste Paul WEISS (1974). Les épistémologies contemporaines montrent qu'aujourd'hui, la connaissance est de nature insulaire (ABDALLAH-PRECEILLE & PORCHER, 1996 : 21). Il y a des îlots de savoir, des territoires émergés (mais de nature discontinue) qui sont, par nature, lacunaires, non liés entre eux, séparés par un océan d'ignorance (SERRES, 1991). Nous maîtrisons des morceaux de savoir, des bribes, des connaissances disséminées et circonscrites (PORCHER & PRETCEILLE, 1996 : 21). Paul WEISS nous éclaire sur sa vision de la science : « fondamentalement, notre connaissance croît de la même manière qu'un corps vivant » (1974), « surtout si l'on intègre la reproduction dans le processus de la croissance du vivant » ajoute Jean-Louis LE MOIGNE (1997). Dans la métaphore de l'archipel, les disciplines enseignables seraient « représentées par ces « lignes de navigation » que dessinent les vaisseaux cabotant d'île en île au sein de cet archipel de la connaissance » (LEAO, 1992 : 346). Les chercheurs empruntent ces itinéraires : les grands tracés sont des disciplines anciennes et de nouvelles routes sont constamment explorées.

Toujours dans une métaphore géographique, Alain CAILLÉ (1992) propose de considérer les disciplines comme des états-nations, avec leurs « guerres de conquête, guerres internationales (interdisciplinaires) visant à redéfinir les frontières instituées ou à asseoir une hégémonie sur tout un ensemble de territoires disciplinaires autrefois autonomes. »

On peut s'interroger sur la solidité de l'établissement des disciplines : Philippe BLANCHET, en faisant référence au découpage du Conseil National des Universités désigne celui-ci du terme de « bricolage » : « les frontières des disciplines ne sont pas claires mais floues et il y a des chevauchements. » (2006).

Les disciplines sont des objets fabriqués, construits, qu'il est malaisé de définir. Ayant pour mission d'offrir des cadres pour la recherche scientifique, elles ne cessent de se faire déborder par la connaissance et par les interrogations qu'elles produisent. Le découpage en disciplines est un cadre plaqué sur des objets irréductibles puisque

dynamiques.

En schématisant, on pourrait dire que d'un côté, il y aurait les disciplines : entités circonscrites de savoir, ou plutôt, cherchant à circonscrire un domaine de recherche, une certaine connaissance. De l'autre côté, il y aurait la science, la connaissance, toujours croissante, toujours grandissante et débordant les disciplines. Celles-ci offrent des cadres trop étriqués et perméables pour la connaissance.

Les hommes ont besoin, pour faire avancer la recherche, de découper, d'organiser la connaissance en disciplines, de la discipliner. La nature profondément changeante de cette dernière entraîne des refontes et des transformations permanentes :

« L'histoire des sciences n'est pas seulement celle de la constitution et de la prolifération des disciplines, mais aussi celle des ruptures de frontières disciplinaires, d'empiètement d'un problème d'une discipline sur une autre, de circulation de concepts, de formation de disciplines hybrides qui finissent par s'autonomiser. » (MORIN, 1997 : 23).

L'Histoire nous montre par ailleurs que de nombreuses disciplines ont succédé à leur(s) objet(s). Elles sont nées, *a posteriori*, de celui-ci : un certain nombre de sciences ont vu le jour à la suite de découvertes (la radioactivité, la gravité, le microscope,...) qui ont fait apparaître de nouveaux objets de recherche et réciproquement. Les appareils épistémiques et méthodologiques qui entreprirent d'étudier ces objets formèrent de nouvelles disciplines. Réciproquement, ces nouvelles disciplines, par leur méthodologie et leur épistémologie nouvelles, créent de nouveaux objets d'étude, même dans des domaines très explorés : « dans l'histoire des sciences, des ruptures de clôtures disciplinaires, des dépassements ou des transformations de disciplines se produisent par la constitution de nouveaux schèmes cognitifs, ce que Hanson appelait la « rétroduction » » (MORIN, 1997 : 25).

La nature même des disciplines m'amène à les caractériser par leur perméabilité, le caractère diffus, flou de leurs frontières. Les disciplines sont des constructions approximatives, instables. Serge MOSCOVICI ajoute :

« même dans les disciplines sociales, il y a une telle redondance entre les différentes disciplines qu'on pourrait les regrouper en deux ou trois disciplines uniquement. [...] Les institutions favorisent la séparation intellectuelle et professionnelle des disciplines, alors que leurs frontières sont devenues poreuses et, à la limite, invisibles. Ce qui forme un paradoxe. » (1998 : 28).

Enfin, je rappellerai « l'interdépendance *de facto* des diverses sciences » de Jean PIAGET et son « cercle des sciences » (1970) à laquelle Edgar MORIN fait référence :

« les sciences humaines traitent de l'homme, qui est non seulement un être psychique et culturel mais aussi un être biologique. Les sciences humaines sont d'une certaine façon enracinées dans les sciences biologiques, lesquelles sont enracinées dans les sciences physiques –aucune de ces sciences n'étant évidemment réductible l'une à l'autre. [...] Les sciences physiques sont aussi des sciences humaines puisqu'elles apparaissent dans une histoire humaine et dans une société humaine. [...] » (1997 : 27).

J'envisage avec Edgar MORIN une discipline comme une « catégorie organisant la connaissance scientifique : elle y institue la division et la spécialisation du travail et elle répond à la diversité des domaines que recouvrent les sciences. » (1997 : 21).

IV.1.2. Définitions

Afin de clarifier les choses, je vais d'abord donner des définitions des concepts de pluridisciplinarité, d'interdisciplinarité et de transdisciplinarité.

Il convient d'abord de différencier l'interdisciplinarité de sa proche parente la pluridisciplinarité :

« la pluridisciplinarité « consiste à juxtaposer des points de vue et des contributions relevant de disciplines distinctes. Cette addition d'analyses enrichit l'information, mais elle conserve l'hétérogénéité et la clôture de chaque point de vue sur lui-même. » (VINCK, 2000 : 64).

Elle « peut être entendue comme une association de disciplines qui concourent à une réalisation commune, mais sans que chaque discipline ait à modifier sensiblement sa propre vision des choses et ses propres méthodes. À ce titre, la pluridisciplinarité existe depuis longtemps, même si son importance s'est accrue de nos jours. Toute réalisation technique mettant en jeu des corps de métiers divers correspond en fait à une entreprise interdisciplinaire » (DELATTRE, 2007).

L'interdisciplinarité, elle,

« suppose un dialogue, un échange ou une confrontation entre plusieurs disciplines. Ici, il n'est plus question de juxtaposition, mais d'une interaction et d'une interpénétration. Les disciplines n'en ressortent pas indemnes, même si les changements ne sont parfois que périphériques » (VINCK, 2000 : 64).

François LURÇAT la définit comme le

« fait que l'étude d'une classe d'objets concrets exige généralement le concours de plusieurs disciplines ; et, d'autre part, le fait que la connaissance des problématiques et des méthodes d'autres disciplines peut stimuler utilement l'imagination du chercheur » (1997 : 164).

Pour Philippe BLANCHET, l'interdisciplinarité est un vrai « croisement de disciplines différentes » et se présente lorsque des chercheurs de disciplines différentes travaillent ensemble sur un projet commun (2006). Pierre DELATTRE pousse la réflexion en lui attribuant l'objectif unificateur de vouloir

« élaborer un formalisme suffisamment général et précis pour permettre d'exprimer dans ce langage unique les concepts, les préoccupations, les contributions d'un nombre plus ou moins grand de disciplines qui, autrement, restent cloisonnées dans leurs jargons respectifs. » (2007).

Enfin, une troisième approche épistémologique est reconnue : la transdisciplinarité :

« elle suppose la poursuite d'un projet dépassant les disciplines existantes. Il s'agit soit de dégager des problématiques transversales (sur ordre et chaos, structure et système, loi et causalité, corrélation, complexité, espace, système, etc...), soit de produire un savoir autonome d'où résultent de nouveaux objets, méthodes et langage. Souvent, il s'agit de travailler au niveau des paradigmes les plus fondamentaux et les plus structurants des disciplines en présence. Cette démarche suppose un important travail de nature épistémologique ou paradigmatologique. Il s'agit d'interroger ce qui, souvent à notre insu, structure nos manières de penser » (VINCK, 2000 : 65).

IV.1.3. L'interdisciplinarité de l'ethno-sociolinguistique

L'ethno-sociodidactique prend ses racines dans l'ethno-sociolinguistique, or l'interdisciplinarité est l'un des fondements de celle-ci :

« L'interdisciplinarité constitue une option méthodologique, théorique et épistémologique fondamentale. Il ne s'agit pas d'une simple pluridisciplinarité, juxtaposition de points de vue sur une question donnée, mais de synthèse des apports de démarches complémentaires considérées comme portant toutes sur le même objet/sujet, l'Homme, mais y travaillant par des entrées différentes et permettant conjointement d'éclairer la complexité des cas observés. » (BLANCHET, 2000 : 71)

J'adhère fortement au parti pris épistémologique de l'auteur, je crois que les « pioches » parmi les différents outils d'analyse offerts par de nombreux travaux dans les disciplines connexes des sciences de l'homme sont autant d'entrées, de traversées qui me permettront de mieux comprendre et connaître l'objet de ma recherche.

Philippe BLANCHET (2000) explique ainsi comment sa démarche utilise principalement les outils épistémologiques de l'ethnologie/anthropologie, de la linguistique (« ou plutôt « sciences du langage » au sens large ») et de la sociologie dont émerge l'ethno-sociolinguistique.

D'autres disciplines contribuent également à l'ethno-sociolinguistique de manière indirecte, sur certains points :

- « la psychologie sociale (dynamique des groupes et interactions)
- l'histoire (des groupes, territoires, institutions,...)
- les sciences de l'éducation (pratiques éducatives, didactiques)
- la psychologie de l'individu (apprentissage, bilinguisme-cognitif, affectif,...inhibitions)

- la sémiotique (langages divers, notamment mimo-posturo-gestuel, emblèmes
- parfois même la géographie (géographie physique et répartition des langues, aménagement du territoire)
- économie : intrication des plans linguistiques, socioculturels, politique et économique » (2000 : 71).

Philippe BLANCHET tente de mettre en cohérence ces apports, « ce qui implique au minimum de montrer comment telle donnée ou tel concept enrichit sa recherche, même s'ils sont issus d'un courant scientifique « antagoniste » » (2000 : 71-72). Il essaie le plus souvent de réunir des travaux partageant explicitement un paradigme de base, des méthodes, des modèles comme le courant de *l'interactionnisme symbolique* de Mead ou Goffman en sociologie, *l'analyse systémique* de Palo Alto en psychologie sociale et sciences de la communication, *l'épistémologie génétique* de Piaget en psychologie cognitive,...(2000 : 72).

Le chercheur montre comment l'interdisciplinarité est une « option méthodologique, théorique et épistémologique fondamentale » dans son approche. Ses recherches consistent pour partie en une

« synthèse des apports de démarches complémentaires considérées comme portant toutes sur le même objet/sujet, l'Homme, mais y travaillant par des entrées différentes et permettant conjointement d'éclairer la complexité des cas observés » (2000 : 71).

Par rapport à son objectif de « construction de modèles interactifs partiels et ouverts » (par opposition à des « théories explicatives totales et fermées »), ces « transferts et synthèses » sont non seulement « légitimes, mais nécessaires pour autant qu'on en explicite la construction cohérente. » (BLANCHET, 2000 : 72).

IV.2. L'interdisciplinarité de l'ethno-sociodidactique

Parce qu'il réinvestit les choix de recherche de l'ethno-sociolinguistique et qu'il ambitionne une compréhension globale des phénomènes, le projet ethno-sociodidactique est, lui aussi, interdisciplinaire. L'objet de recherche y est abordé comme un élément d'un tout, dans une démarche de connaissance globale, holistique, complexe, pour laquelle les appareils analytiques des différentes disciplines connexes des sciences de l'homme offrent différents moyens, entrées. L'objet de connaissance « enseignement du français au Brésil », par la multiplicité de ses composantes, amène logiquement à investir des approches issues d'autres disciplines.

Dès l'origine, ce projet de recherche a mis en œuvre l'interdisciplinarité. L'apposition de ce label au travail descriptif réalisé dans les deux premières parties est néanmoins discutable, débat qu'éclairera la partie à venir.

IV.2.1. Pourquoi être interdisciplinaire ?

« Ceux qui se bornent à une seule recherche manquent souvent de faire des découvertes qu'un esprit plus étendu, qui peut joindre d'autres sciences à celle dont il s'agit, découvre sans peine. Mais comme un seul ne saurait bien travailler à tout, c'est l'intelligence mutuelle qui peut y suppléer » (LEIBNIZ, 1857 : 287).

L'interdisciplinarité se justifie par :

- la créativité scientifique qu'elle génère : Dominique VINCK nous rappelle que l'interdisciplinarité amène de nombreuses « inventions et découvertes » qui « viennent aussi du fait que des chercheurs sont sortis de leur champ de spécialité » : Leibniz était diplomate, Lavoisier était régisseur des poudres et fermier général (comptable et collecteur des impôts) ; Pasteur était chimiste ; Einstein était ingénieur au bureau des inventions techniques. « La connaissance des méthodes et des problématiques d'autres disciplines est ainsi supposée être en mesure de stimuler l'imagination du chercheur. » (VINCK, 2000 : 57).
- « la conquête : le savoir est un empire en expansion. Le progrès se fait aux marges. ». Or, le contexte socio-économique actuel cherche à « mettre la science au service du développement technologique et industriel. » (VINCK, 2000 : 59). Les « besoins du marché » appellent donc à l'interdisciplinarité.
- « la pertinence de l'approche vis-à-vis des objets : certains objets sont, par nature, interdisciplinaires. Ainsi, pour J. Descusses, un problème technologique est en général un problème interdisciplinaire : « nombreux sont les objets concrets dont l'étude exige le concours de plusieurs disciplines : environnement, urbanisme, cognition,...

Marc Granovetter a montré par ailleurs que les innovations se propagent d'un réseau à l'autre, sur de longues distances, par les liens faibles. Si les liens forts permettent de définir un groupe social telle qu'une discipline, les liens faibles tracent des réseaux d'influence beaucoup plus significatifs et étendus. Le fait d'être aux marges de sa propre discipline et lié, même faiblement, avec des membres d'autres disciplines, est de nature à favoriser les transferts d'idées. » (VINCK, 2000 : 59).

Edgar MORIN et Dominique VINCK nous rappellent les risques du découpage disciplinaire, de « l'institution disciplinaire » : celui « d'un enfermement des sciences dans une dynamique de fragmentation cumulative et auto-entretenu. Celle-ci peut facilement amener le chercheur à l'« hyperspécialisation » (MOSCOVICI, 1998 : 28) et à la

« « chosification » de l'objet étudié dont on risque d'oublier qu'il est extrait ou construit, lorsqu'il est perçu comme une chose en soi » (MORIN, 1997 : 22). L'objet est alors « coupé du monde », pris comme tel, ses liens et son environnement sont laissés de côté. La discipline, par « son langage et ses concepts propres [...] ses techniques, ses théories », s'isole des autres disciplines et des problèmes qui leur sont transversaux (MORIN, 1997 : 22).

Ces risques sont avérés puisqu'on peut constater combien aujourd'hui, au sein de l'Université française, les frontières sont bien gardées. Cette « tendance hermétiste » se manifeste par une « pression plus « conformisante » exercée sur les jeunes chercheurs et les étudiants. Les congrès, les conférences, les revues sont marqués par un esprit de corps –ou corporatif- extraordinaire » (MOSCOVICI, 1998 : 28). Un jeune chercheur doit, après avoir passé une thèse, publier dans des revues gouvernées par des comités de lecture et « l'article ne sera publié que s'il est conforme, voire conformiste, à certaines règles d'écriture et de pensée » (idem).

Cette situation va clairement à l'encontre de la nécessité interdisciplinaire. On constate que les risques générés par le découpage disciplinaire sont prégnants. Je crois avec les chercheurs « globalistes », que l'interdisciplinarité peut être un remède à ces dérives. Le monde de la recherche est actuellement marqué par une double tendance, apparemment contradictoire : une hyper-spécialisation des domaines de recherche, et la nécessité absolue de collaborations entre disciplines (GAONAC'H, 2000 : 101). S'engager dans l'interdisciplinarité c'est lutter contre l'hyperspécialisation et apporter un complément à la spécialisation.

En effet cet engagement est souvent présenté comme une orientation épistémologique contre la spécialisation : on oppose souvent chercheurs « globalistes » et « spécialistes ». Il me semble que les utilisateurs de ce dernier terme entendent en fait « hyperspécialisation, hyperspécialiste » sous cette dernière appellation. On peut en effet dire que tout chercheur, même le plus interdisciplinaire, a d'abord été un spécialiste. La spécialisation est une étape constitutive du parcours du chercheur. Pour faire de l'intercomme de la transdisciplinarité il faut, comme le dit Philippe BLANCHET (2005-c), des disciplines, des gens formés dans un domaine au moins. On ne peut -hormis quelques génies- être un scientifique sans avoir une formation disciplinaire approfondie.

Ainsi, à la suite de sa métaphore des disciplines en États-nations, Alain CAILLÉ désigne l'orientation spécialiste comme étant « nationaliste-disciplinaire ». Il réfute cette

conception de la science en arguant qu'elle impliquerait

« que le réel puisse être conçu comme donné, antérieurement à l'opération de connaissance et indépendamment d'elle, et prêt spontanément à se laisser découper en tranches, pour être mangé en famille. [...] Le réel devrait être fait pour être mangeable au sein de la famille des sciences : une part pour la physique, une part pour l'économie,... » (CAILLÉ, 1997 : 11).

Si la spécialisation est nécessaire à l'approfondissement d'un objet, d'un domaine de recherche, il me semble néanmoins capital d'« éviter l'enfermement des disciplines dans leurs propres conceptions, traditions et langage. » (VINCK, 2000 : 58).

Je pense que spécialisation et interdisciplinarité ne s'excluent pas mais se complètent :

« Pascal avait tout dit en disant qu'on ne peut connaître le tout sans connaître ses parties et réciproquement : « toutes choses étant causée et causante, aidées et aidantes, médiate et immédiate, et toutes s'entretenant par un lien naturel et insensible qui lie les plus éloignées et les plus différentes, je tiens impossible de connaître les parties sans connaître le tout, non plus que de connaître le tout sans connaître les parties. » (MORIN, 1997 : 29).

« Une science qui ignore ce qui se passe à la périphérie de l'objet qu'elle s'assigne risque fort de rester aveugle. Mais, réciproquement, elle ne peut braquer le projecteur sur tout à la fois, au risque d'aller trop vite et de ne rien voir » (CAILLÉ, 1997 : 6).

Auguste Comte et Émile Durkheim à sa suite

« ont eu raison de soutenir que le savoir ne vaut qu'à s'alimenter de l'idéal régulateur de sa totalisation, même si ce dernier est hors de portée, et qu'il reste dénué de sens s'il n'assume pas ses enjeux éthiques et normatifs » (CAILLÉ, 1997 : 10).

Le dépassement des frontières, l'échange, est une nécessité pour les sciences. Face aux pièges, aux dérives de la spécialisation, de l'hyperspécialisation telles que la « guerre des sciences dans les institutions », l'interdisciplinarité se présente comme un remède. « [E]nseignants, chercheurs et gestionnaires devraient alors maintenir les conditions d'un dialogue permanent entre les disciplines » (VINCK, 2000 : 58). L'interdisciplinarité « est une façon de réintroduire la vision globale dans les analyses partielles » (VINCK, 2000 : 109) qui a fait les preuves de sa fertilité pour la science.

D'autre part « l'exigence d'interdisciplinarité s'impose à l'esprit de celui qui entame une enquête sur le terrain. » (VINCK, 2000 : 108). Je me sens tel cet anthropologue qui, pour son étude d'Indiens du Brésil a eu besoin de nombreux « hôtes interdisciplinaires » : linguistique, phonétique, géographie, topographie, dessin à l'échelle, classification botanique, géologique et zoologique, religion, droit, psychologie, politique et médecine

(VINCK, 2000 : 108). Il m'a ainsi paru inévitable, pour mon analyse de terrain, de convier la pédagogie, la sociologie (de l'enseignement des langues, de l'éducation notamment), la didactique des langues et la socio-didactique, l'ethnographie, l'ethnologie, l'Histoire, la linguistique appliquée, le droit ainsi que des analyses socio-politiques de situations d'enseignement-apprentissage.

Edgar MORIN nous donne différents exemples où le « refus de la clôture disciplinaire » a mené des conceptions scientifiques au succès : l'école des Annales par exemple, qui fut longtemps marginalisée au sein de l'Université,

« s'est constituée dans et par le décroisement : elle a d'abord ouvert l'histoire à l'économie et à la sociologie ; puis une 2^e génération d'historiens y a fait pénétrer profondément la perspective anthropologique ; [...] la préhistoire, dont l'objet a été l'hominisation, [...] dans un processus anatomique et technique, mais aussi économique, génétique, éthologique, psychologique, sociologique et mythologique » (MORIN, 1997 : 24).

Serge MOSCOVICI rappelle également combien « l'histoire pratique de toute la science moderne est faite de passages entre disciplines diverses. La plupart du temps, les théories ne viennent pas de l'intérieur des disciplines elles-mêmes » (1998 : 207). Un exemple parmi tant d'autres est celui de Maxwell au 19^e siècle qui s'est inspiré des sciences sociales de son époque pour constituer la physique statistique.

Cet échange entre les disciplines n'est pas aisé, à cause de leur langage notamment, elles ne se comprennent pas : « le grand problème est donc de trouver la voie difficile de l'articulation entre des sciences qui ont chacune leur langage propre et des concepts fondamentaux qui ne peuvent passer d'un langage à l'autre. » (MORIN, 1997 : 27).

D'autre part l'approche interdisciplinaire n'est pas sans lien avec un certain parti pris éthique et moral de la recherche. Georges THILL et Françoise WARRANT énoncent ainsi une liste d'« options citoyennes » :

- « préférer le partage des savoirs à la compétition des savoirs
- préférer le détour par le terrain au savoir pur
- préférer les savoirs métissés au savoir universel
- préférer les savoirs construits au savoir détenu
- préférer les savoirs accessibles aux savoirs réservés à l'élite »

Avec l'interdisciplinarité, ces options me semblent être des guides précieux vers une recherche citoyenne, démocrate, solidaire et sociale, altruiste, dans et pour le monde et son amélioration par la recherche.

L'objet de connaissance « enseignement du français au Brésil », par la multiplicité de ses composantes (cf. II.), amène à investir des approches issues d'autres disciplines.

À travers cette multiplicité c'est une approche « une », dans le paradigme complexe des sciences humaines qui est investie. Cette approche peut être conçue comme héritière de la « théorie de la médiation » (LAMOTTE, 2001) de Jean GAGNEPAIN (1990) dont elle reprend les quatre plans d'analyse. Cette théorie pose que l'humain, le culturel doit être analysé de manière « tétralogique », c-à-d sur les quatre plans logique, technique, ethnique et éthique correspondant à quatre domaines de connaissance : la glossologie, l'ergologie, l'axiologie et la sociologie :

« L'homme se donne, certes, le monde à travers les mots qu'il produit ; à partir d'eux, désignant l'univers, il se l'explique, et ceci définit sa capacité *logique*. Mais l'homme se donne également le monde à travers son outillage ; il le fabrique et ceci rend compte, cette fois, de sa capacité *technique*. Si le monde de l'homme est à la mesure de ses mots et de ses outils, il est en outre à la mesure de son histoire ou, si l'on préfère de son inscription dans le social ; c'est à présent sa capacité *ethnique* qui se trouve en jeu. Enfin, dernier aspect, l'homme se donne tout autant le monde à travers ses désirs réglementés et ceci relève de sa capacité *éthique*. » (L.I.R.L., 2006).

La recherche menée, par son interdisciplinarité, répond également aux démarches épistémiques développées par Edgar MORIN et sa pensée complexe (2005, 1980, 1986, avec LE MOIGNE, 1999), Christian PUREN et l'éclectisme didactique (2003-2004) et l'approche ethno-sociolinguistique de Philippe BLANCHET (2000).

IV.2.2. Les incursions disciplinaires de l'ethno-sociodidactique

À l'instar de la méthodologie de Christine BARRÉ-DE MINIAC qui aborde dans son ouvrage (2000) la question du rapport à l'écriture depuis les perspectives clinique, psychanalytique, cognitiviste, psychologique socioculturelle auxquelles elle joint les aspects cognitifs, socio-cognitifs, sociolinguistique, sociologiques et l'étude des représentations sociales et leur rôle dans ce « rapport à », mon travail utilise les travaux et les perspectives des diverses disciplines des Sciences Humaines et Sociales (sociologie, économie, sciences de l'éducation, Histoire, sciences du langage,...). Il emploie les différentes analyses comme des outils qui permettent de traverser l'objet de recherche en suivant le postulat que plus nombreuses sont les perspectives pertinentes dans lesquelles l'objet est placé, plus sa compréhension en sera approfondie, qualitative. Mon travail utilise les travaux et les perspectives des diverses disciplines des Sciences Humaines et

Sociales (sociologie, économie, sciences de l'éducation, Histoire, sciences du langage,...), il emploie les différentes analyses comme des outils qui permettent de traverser l'objet de recherche en suivant le postulat que plus nombreuses sont les perspectives pertinentes dans lesquelles l'objet est placé, plus sa compréhension en sera approfondie, qualitative. Claudine MOÏSE, explicitant réflexivement sa méthodologie de recherche sociolinguistique et ses choix interdisciplinaires d'outils à « chaque fois appropriés à mes questions et mes données » (2009 : 182), nous rappelle le sens d' « outil » :

Un outil est « doté d'une forme et de propriétés physiques adaptées à un procès de production déterminé qui permet de transformer l'objet de travail selon un but fixé. Au sens figuré, c'est ce qui permet d'obtenir un résultat, d'agir sur quelque chose . » (*TRESOR DE LA LANGUE FRANÇAISE*, 2009).

Dominique VINCK (2000 : 64) identifie différentes modalités de mise en œuvre de l'interdisciplinarité :

- « une recherche réalisée à partir du champ théorique d'une discipline. Celle-ci entre alors en dialogue avec les problématiques, les concepts et les méthodes d'une autre discipline dans la perspective soit d'y emprunter quelques éléments nouveaux, soit de remettre en cause quelques ingrédients de sa propre discipline.
- une recherche conjointe de plusieurs disciplines qui, autour d'un objet commun, confrontent leurs approches, s'interpellent dans leurs problématiques, leurs méthodes et leurs résultats. De cette manière, elles en viennent à se transformer l'une l'autre, à réorganiser leurs champs théoriques et leurs approches méthodologiques, mais aussi leur épistémologie et leurs praxéologies.
- une recherche conjointe de plusieurs chercheurs qui, autour d'un objet et d'un projet commun, confrontent leurs approches dans la perspective d'un travail de synchronisation cognitive et d'articulation d'un nouveau savoir autour de l'objet » (VINCK, 2000 : 64).

La recherche menée, parce qu'elle aborde l'objet E-A du français au Brésil depuis différentes perspectives des S.H.S. auxquelles elle emprunte des outils, s'apparente plus au deuxième ensemble de modalités. La méthodologie interdisciplinaire utilisée consiste en l'utilisation, par rapport aux besoins, de théories et de méthodes issues d'autres sciences et peut être figurée par la métaphore de la boîte à outils (CHEVALLARD, 1991 : 208). La démarche s'apparente à celle du bricoleur qui face à un ensemble de problèmes à résoudre, de faits à comprendre (les entités qui composent l'objet de recherche), choisit pour chaque élément, chaque tâche, l'instrument adéquat dans sa caisse à outils :

« Comme les autres sources d'information et de savoir, elles, [les disciplines théoriques sollicitées] constituent des magasins de pièces détachées où les chercheurs peuvent faire leur marché (de détail), découvrir le concept ou l'idée qui manque à leurs constructions transdisciplinaires » (GALISSON, 2000).

Selon la définition de François LURÇAT, cette approche correspond tout à fait à la démarche interdisciplinaire, qu'il définit comme suit :

« fait que l'étude d'une classe d'objets concrets exige généralement le concours de plusieurs disciplines ; et, d'autre part, le fait que la connaissance des problématiques et des méthodes d'autres disciplines peut stimuler utilement l'imagination du chercheur » (LURÇAT, 1997 : 164).

Serge MOSCOVICI déclare au contraire :

« Il existe, bien entendu, des chercheurs qui travaillent sur un thème en multipliant les approches à partir d'horizons disciplinaires différents. Cependant, on ne peut pas dire que cette pratique s'inscrive dans une pratique interdisciplinaire. » (1998 : 28).

On peut en effet s'interroger sur le degré à partir duquel on peut considérer qu'il y a de l'interdisciplinarité. Je crois effectivement que, sans qu'il soit nécessaire de se former plusieurs années à une discipline, l'interdisciplinarité est présente à partir d'un certain niveau d'investissement que je suis incapable de définir. Je considère à la suite de Pierre MOSCOVICI qu'une interdisciplinarité est en œuvre dans ma recherche avec la sociologie et l'ethnographie mais pas avec les autres disciplines qui ne sont pas suffisamment investies.

Pour Daniel GAONAC'H les emprunts pertinents constituent la compétence centrale du chercheur en didactique qui « doit pouvoir repérer ce qui, dans un certain nombre de champs disciplinaires, peut constituer des concepts ou/et des méthodes pertinents par rapport à des questions de didactique. » (2000 : 102). Il n'est en effet guère possible à la didactique, comme à toute discipline émergente, de ne rien emprunter (PIETRO, 2000 : 142). Celle-ci résulte de la conjugaison d'emprunts à diverses théories : la linguistique pour les questions relatives à la langue, la psychologie pour les questions de démarche, la sociologie pour la prise en compte des différences entre élèves, etc (BARRÉ-DE MINAC, 2000 : 145). Cette caractéristique pose la question de « l'*autonomie* scientifique de la didactique » (PIETRO, 2000 : 139) : n'est-elle qu'une mise en œuvre pratique, à des fins spécifiques, de théories échafaudées ailleurs, ou possède-t-elle une *autonomie* scientifique ? (idem) Celle-ci pourrait être obtenue par la construction de concepts et de méthodes spécifiques, mais aussi en revendiquant à une ou plusieurs disciplines des emprunts qui seraient intégrés, *solidarisés* dans un moule scientifique nouveau, recevant sa légitimité selon d'autres critères (modalités spécifiques d'intégration, validité pratique...) (PIETRO, 2000 : 139).

Je souhaite avec Daniel GAONAC'H (2000) et Christine BARRÉ-DE MINAC (2000 :

145), défendre « l'idée que la référence à une discipline voisine est loin de constituer pour la didactique une simple démarche « d'emprunt », mais qu'elle constitue au contraire une démarche spécifique, c'est-à-dire contrainte par ses propres spécificités » (GAONAC'H, 2000 : 102). Les théories et concepts des disciplines connexes sont intégrés (BARRÉ-DE MINIAC, 2000), repensés, reconceptualisés (ROULET, 1989 : 3-7) « internalisés », ce qui assure l'autonomie de la didactique (GALISSON, 2000). D'autre part Philippe BLANCHET ajoute que pour que l'emprunt conceptuel fonctionne il faut que celui-ci soit « hétérodoxe », adapté, transformé par rapport à son nouveau cadre d'emploi (2005-c et avec CALVET & ROBILLARD, 2007).

L'approche ethno-sociodidactique de l'enseignement du français au Brésil a amené la recherche à investir presque toutes les perspectives des S.H.S..

Je distinguerai cependant entre les regards disciplinaires sur l'objet de recherche (Histoire, géographie, sciences juridiques, psychologie, économie, sciences politiques) et incursions interdisciplinaires par des emprunts d'outils et de concepts à certaines disciplines (sciences de l'éducation, linguistique, sociologie, ethnographie).

La sociologie d'abord, qui, comme le matérialise le terme intégré à l'approche ethno-sociodidactique, est une perspective constitutive du regard porté sur les phénomènes pédagogiques. Le regard sociologique tente de percevoir l'influence et les conditionnements, déterminismes de la société sur les comportements individuels. Le concept d'*habitus* (BOURDIEU, 1979 : 190) a ainsi été utilisé pour comprendre les pratiques enseignantes (cf ch. VIII.-IV.3.). La recherche a notamment investi le domaine de la sociologie de l'éducation à travers l'analyse du système éducatif et d'enseignement brésilien et de la place de l'enseignement des langues et du français dans celui-ci comme dans la société brésilienne. L'analyse sociologique a été précieuse pour la compréhension des enjeux de l'enseignement au Brésil, celui des langues et du français.

L'ethnologie et surtout l'ethnographie sont également des perspectives particulièrement investies. Le parti pris ethnologique consiste à essayer de comprendre les sujets (enseignants, apprenants,...), à partir de leurs cadres de perception, de leurs schèmes culturels, dans une approche empathique. Pour ce faire il est nécessaire de s'attacher aux représentations des acteurs.

La recherche a emprunté des concepts, méthodologies et méthodes à l'ethnographie qui lui a fourni les moyens de l'enquête de terrain. La posture

ethnographique est également fondamentale pour le positionnement du chercheur dans la description et l'observation des phénomènes abordés.

Les sciences de l'éducation ont été sources d'importantes analyses et éléments de compréhension. La pédagogie de Paulo FREIRE (2006) a permis de mieux saisir la problématique de l'éducation et de la formation au Brésil. Célestin FREINET (1994 édition posthume) et Philippe MEIRIEU (2004) ont fourni des principes pédagogiques convergent avec les dernières avancées de la didactique des langues. Léopold PAQUAY et alii (1998) ont apporté des éléments pour la formation des enseignants. La recherche menée a ainsi réalisé des analyses éducatives, socio-éducatives, du contexte brésilien et de classes particulières en s'intéressant à la culture d'apprentissage, au déroulement général de l'enseignement-apprentissage et plus particulièrement de celui des langues.

Les sciences de l'éducation ont également aidé à réfléchir à la façon dont l'E-A des langues et du français peut former des citoyens, développer les compétences interculturelles.

La psychologie sociale a permis de mieux comprendre les groupes d'apprenants et leurs dynamiques. J'ai ainsi utilisé différents travaux sur l'identité et les stratégies identitaires que j'ai mises en relation avec l'apprentissage (ou son échec) des langues.

Plus tard au cours de la recherche, c'est le champ de la linguistique appliquée qui a été investi afin d'intégrer les différentes recherches menées sur la « *Bivalence* » (transfert des compétence de la Langue Maternelle en Langue Étrangère et inversement) (CHISS, 2001 ; CHISS & PAGEL, 2007).

La problématique de l'enseignement de la grammaire, engageant différents savoirs linguistiques formels, a également été investie.

La sociolinguistique a permis de concevoir l'E-A du français comme un « contact de langues » entre le portugais et le français pour interroger les difficultés propres aux lusophones dans l'apprentissage du français et apporter certaines données sur l'intercompréhension des langues romanes : EuroCom, Galatée).

EuroCom est le label d'un groupe de chercheurs qui se proposent de mettre à la disposition des Européens ayant une bonne connaissance d'une langue germanique, romane ou slave une méthode intercompréhensive pour l'apprentissage d'un deuxième ou troisième idiome de la même famille. EuroCom vise à développer une compétence de lecture en plusieurs langues sans exiger un grand effort supplémentaire d'apprentissage

et en reconnaissant la valeur d'une compétence linguistique partielle. Les sections d'EuroCom sont EuroComGerm , EuroComRom , EuroComSlav et EuroComDidact.

Galatée s'intéresse exclusivement à l'intercompréhension entre langues romanes.

L'approche de la situation économique récente du Brésil (ch. V.-II.1.) et de l'organisation socio-économique de la société brésilienne ainsi que celle des échanges économiques franco-brésiliens (ch. VI.-III.3. et IV.) a nécessité une perspective économique. Cette perspective a également enrichi le regard sur l'E-A du français au Brésil, apportant un point de vue pragmatique intégrant les paramètres financiers en jeu dans l'enseignement des langues au Brésil.

L'Histoire a également été mise en œuvre par le regard sur le passé du Brésil (CARELLI, 1988) et celui des relations franco-brésiliennes (ch. VI.-II.), d'un point de vue culturel notamment (CARELLI, 1993). J'ai également retourné le regard historique vers moi-même (ch. IV.-III.2.).

L'analyse politique a été utilisée pour analyser les relations franco-brésiliennes, les cadres d'enseignement ainsi que la coopération franco-brésilienne.

La perspective juridique a brièvement été empruntée pour considérer les lois régissant l'enseignement des langues (ch. VI.-I.1.).

Quelques données géographiques et démographiques ont été intégrées (cf. ch. V.-I.1.) ont permis de contextualiser l'E-A du français.

Tels furent les principaux savoirs et modes d'appréhension des données empruntés à d'autres disciplines pour réaliser une contextualisation de l'enseignement-apprentissage du français au Brésil. J'ajouterai que certains des concepts et outils, de l'ethnographie et de la sociologie notamment, n'ont pas seulement été empruntés, mais appropriés et insérés dans un système conceptuel éloigné du système originel (GAONAC'H, 2000 : 104).

IV.2.3. Bémol sur l'interdisciplinarité

Si je pense qu'en sciences humaines, il est dommageable pour les recherches de se dispenser de la composante interdisciplinaire -car les sciences qui se donnent l'homme pour objet d'étude ne peuvent, face à un objet aussi complexe et pluriel, en découper une « partie » et l'isoler d'un « tout » auquel il est lié par tous ses bords-, je ne souhaite pas ici l'ériger en panacée, formule-miracle de la recherche : il est de nombreux cas où elle n'est

pas pertinente, où ses apports sont minimes :

« le discours sur l'interdisciplinarité s'intéresse le plus souvent davantage à [...] l'importation, dans une discipline donnée, de méthode ou de concepts empruntés à d'autres disciplines [...] il est aussi stupide d'ériger cette forme d'interdisciplinarité en règle générale que de la proscrire et de chanter les vertus de la spécialisation absolue. Si on regarde sans préjugés l'histoire des sciences, on trouve autant d'exemples où le progrès est venu de la reconnaissance des limites d'un concept, d'une théorie ou d'une méthode, que d'exemples où il est venu d'une extension de leur domaine de validité initiale » (LURÇAT, 1997 : 164).

IV.3. La transdisciplinarité de l'approche ethno-sociodidactique

Au-delà de son interdisciplinarité, on peut considérer que l'approche ethno-sociodidactique et la recherche menée sont transdisciplinaires. Aborder un objet complexe demande une méthodologie adaptée et la méthodologie transdisciplinaire me semble la plus appropriée.

IV.3.1. Une approche transdisciplinaire

L'approche ethno-sociodidactique aborde les phénomènes dans une perspective très ouverte, transversale, qui tente modestement de synchrétiser les différents regards des Sciences Humaines et Sociales.

Parce que, à la différence de la pratique interdisciplinaire, les approches disciplinaires ne sont pas, hormis certaines d'entre elles, réellement investies, il me semble que l'approche ethno-sociodidactique est plus transdisciplinaire qu'interdisciplinaire.

D'autre part l'approche ethno-sociodidactique est transversale parce que sa méthodologie s'applique à un champ élargi : elle peut être mise en œuvre dans toute situation d'enseignement-apprentissage de langue et, avec quelques aménagements, dans toute situation d'E-A. Dans ce sens, il ne s'agit pas d'une approche didactique du F.L.E. au Brésil ou du F.L.E. tout court, ni d'une didactique des langues étrangères, ni d'une didactique des langues mais d'une didactique tout court. Cette approche aborde les phénomènes hors des frontières disciplinaires.

IV.3.2. Une approche par une « science de l'homme »

S'intéresser à l'enseignement du français en un lieu, on peut considérer que cela relève d'abord de l'anthropologie avant d'appartenir à d'autres domaine disciplinaires. En

effet l'anthropologie se définit comme la « science de l'homme » (POURCHEZ, 2009 : 72). À ce titre, elle peut être vue comme la discipline rassemblant toutes les sciences humaines et sociales (sciences dont l'objet premier est l'homme). Claude LÉVI-STRAUSS rassemble ainsi dans les sciences sociales :

« l'ensemble des études juridiques telles qu'elles existent dans les facultés de droit ; s'y ajouteraient [...] les sciences économiques et politiques, et certaines branches de la sociologie et de la psychologie sociale. Du côté des sciences humaines se grouperaient la préhistoire, l'archéologie et l'histoire, l'anthropologie, la linguistique, la philosophie, la logique, la psychologie. » (1973).

L'ethno-sociodidactique si elle prend pour base un ancrage sociolinguistique, voudrait aborder ses phénomènes comme des faits sociaux, humains en portant sur ceux-ci ce regard panadisciplinaire issu d'une hypothétique « science de l'homme ». Elle répond ainsi à l'appel d'Edgar MORIN pour des sciences « humaines » en s'attachant à aborder les faits dans une approche transdisciplinaire syncretisant modestement les regards des S.H.S. sans délaisser les facteurs biologiques.

IV.4. Mise en œuvre

Je vais maintenant envisager la mise en œuvre de l'approche ethno-sociodidactique en proposant une méthode pour l'analyse approfondie d'un contexte d'E.-A. J'ai tenté de condenser l'approche ethno-sociodidactique sous la forme d'un questionnaire simple, concis, que tout enseignant peut réaliser pour adapter son enseignement à une situation donnée, interrogeant celle-ci dans sa globalité en tant que produit d'un environnement complexe.

L'objectif est que l'enseignant qui fait acquérir une LE, conçoit un syllabus, le didacticien qui élabore des programmes nationaux portent sur leur contexte didactique ce regard pluriel qui prend en compte la dimension holiste et systémique de l'enseignement-apprentissage, qu'ils utilisent l'approche ethno-sociodidactique. Il s'agit qu'ils considèrent combien l'E-A doit s'intégrer à un environnement global et s'inscrire dans un jeu d'influences réciproques avec celui-ci. Les chapitres précédents ont mis en œuvre -à une grande échelle et de manière approfondie- l'approche que doit adopter un enseignant de langue vis-à-vis de sa classe.

Il est clair que les différents praticiens n'ont aucunement les moyens de réaliser un travail d'analyse de leurs contextes aussi étendu que celui de cette thèse. C'est pourquoi je vais maintenant présenter une synthèse de l'approche ethno-sociodidactique à travers

un nombre limité de questions que les enseignants doivent se poser pour aborder leurs classes dans leur rapport avec leur contextes et construire un E-A adapté. Dans ce sens j'ai travaillé -pour leur meilleure assimilation et diffusion- à quelques questions minimales, brèves et accessibles, qui amènent le praticien à s'interroger sur sa classe pour en réaliser un rapide « diagnostic » à partir duquel il disposera de données pour construire un enseignement-apprentissage approprié. Ce questionnement se résume en un journalistique qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ?

– QUI sont mes apprenants ? D'où viennent-ils ? Quels sont leurs centres d'intérêt ? Quelle est leur culture (d'apprentissage, éducative,...), leurs identités et leurs composantes ? Pourquoi apprennent-ils le français ?

– OÙ ? Dans quel contexte institutionnel sommes-nous ? Comment puis-je mettre en lien mon E- A avec les autres apprentissages de l'institution ? Avec la ville, la région, le pays et leurs projets ? Avec d'autres classes du monde ? Dans quelles circonstances, cadre(s) les apprenants vont-ils utiliser la LE ? Comment mettre en lien l'E-A avec ces environnements ?

– Dans une moindre mesure QUAND ? Comment mettre en lien l'E-A avec l'actualité ?

– QUOI ? Quels sont les besoins des apprenants ? Quelle sera la place de la LE dans leur vie ? Quelles compétences dois-je leur faire acquérir ? Quels savoirs, savoir-être, savoir-faire, savoir-apprendre ? (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005).

– COMMENT ? Quelles activités mettre en place pour répondre à leurs besoins ? Quels dispositifs pour leur faire acquérir la LE ? Quelles voies pédagogiques sont les plus appropriées ?

Telles sont les questions essentielles que gagneraient à se poser les praticiens sur leurs classes.

D'autres questions approfondissent le travail :

– QUI sont mes apprenants ? Comment vivent-ils (travail, quartier, famille,...) ? Dans quels contextes sociaux évoluent-ils ? Quelle est leur culture d'apprentissage des langues ? Comment leur culture entre-t-elle en contact avec la LE ? Conflit ou cohérence ? Est-ce valorisant pour eux de maîtriser la LE ? Quelle est leur identité ? Ont-ils une culture identitaire ? Quelles sont les composantes nationales, régionales, sociales de

leur identité ? Comment celles-ci vont-elles entrer en relation avec l'enseignement-apprentissage ? Conflit ? Cohérence ? Dans quel environnement éducatif évoluent-ils habituellement ? Quelles sont leurs habitudes scolaires de travail ? Quel est leur rapport à l'école, à l'enseignement-apprentissage, à la littératie (aux livres, les mots, objets du monde scolaire) ? Quels formes, configurations, schémas d'apprentissage ont-ils intégrés ? Quels sont leurs objectifs par rapport au français ? Quelles sont leurs principales difficultés par rapport à l'apprentissage d'une LE ? Par rapport à l'apprentissage du français ?

– OÙ ? Dans quel contexte se situe l'E-A ? Comment travailler avec le quartier, la ville par rapport à l'apprentissage du français ? Comment intégrer l'enseignement-apprentissage au projet d'établissement ?

– QUOI ? Que faire apprendre ? Quelles tâches de communication ont ils besoin de pouvoir réaliser ? Quel(s) français leur enseigner ? De quelles notions-fonctions ont-ils besoin ? De quels savoir-faire interculturels ?

– COMMENT ? Quelles sont les manières d'apprendre qui conviendront le mieux aux apprenants ? Par quelles méthodologies, activités, supports leur faire apprendre le français ? Par rapport à l'identité des apprenants, quelles modalités de l'enseignement-apprentissage mettre en place ? Par quelles méthodologies, activités, supports leur faire apprendre le français ?

Telles sont les questions que gagnerait à se poser (s'il en a la possibilité) un enseignant lorsqu'il aborde une situation d'enseignement-apprentissage. Ce questionnement initie à mon sens l'approche d'un contexte didactique en ce qu'il amène à considérer un certains nombres de paramètres de l'environnement global particulièrement prégnants sur l'objet enseignement-apprentissage.

Au cours de cette dernière année de doctorat j'ai multiplié les expériences d'enseignement-apprentissage du français sur différents terrains (cf. ch. I.-I.). Ces diverses pratiques m'ont permis de constater combien l'approche ethno-sociodidactique est applicable et permet d'améliorer l'E-A.

Ainsi mon expérience d'enseignant de français au sein du C.L.P.S. (Contribuer à La Promotion Sociale), institution rennaise en charge de la formation linguistique des migrants dans le cadre des contrats C.A.I. (Contrat d'Accueil et d'Intégration¹²) a été très

12 Géré par l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (O.F.I.I.), ce contrat a pour but de

enrichissante. J'ai pu constater que le questionnement sociodidactique élaboré semble facile à mettre en œuvre :

Qui sont ces apprenants ? Des personnes nouvellement arrivées en France et qui, parce qu'elles n'ont pas un niveau de français suffisant doivent suivre une formation linguistique. Ces personnes ont généralement un niveau scolaire assez bas, leur littératie est souvent peu développée et leur rapport à l'écrit et à l'apprentissage scolaire est souvent lointain et conflictuel. Les apprenants sont volontaires, ils ont une certaine conscience de l'importance de la langue pour leur processus d'intégration. Leur niveau linguistique détermine leur accès à l'emploi, leurs échanges sociaux,...

Où ? Le cadre institutionnel, la durée des cours et de l'apprentissage amènent (la quotité d'heures de formation linguistique peut aller jusqu'à 400 heures) à orienter l'E-A vers les besoins les plus immédiats. La prise en compte des lieux de vie des apprenants (en majorité des habitations collectives, immeubles), induit par exemple un certain nombre d'activités pour l'acquisition d'actes de langage liés à celui-ci : rencontrer ses voisins, comprendre le panneau des horaires du gardien, les règles de vie, l'organisation des poubelles...

Quoi ? Que faire apprendre aux apprenants ? Leur situation d'immigrés nouvellement arrivés induit différents besoins : trouver un logement, remplir un contrat de location, un état des lieux, faire des achats, faire les démarches administratives : remplir un formulaire, inscrire les enfants à l'école, remplir un bulletin d'inscription, se débrouiller à la Poste, à la banque. La communication au quotidien crée d'autres besoins : se présenter, demander son chemin, une information,....Un certain nombre des compétences à faire acquérir sont déjà données par le Diplôme Initial de Langue Française (D.I.L.F.).

Comment ? Étant donné la distance entre les apprenants et le monde scolaire, académique, il faut privilégier un apprentissage oral, se basant sur des documents authentiques en cherchant à ce que les apprenants voient facilement les applications de

contractualiser les engagements réciproques d'un travailleur nouvellement arrivé légalement en France et des autorités françaises dans un contrat individuel. Ce contrat comporte deux volets :

- un contrat type commun à tous les publics comportant les engagements réciproques :
 - respecter les lois et les valeurs de la République et de suivre la formation civique pour les nouveaux arrivants ;
 - organiser l'accès aux droits individuels et à l'apprentissage de la langue pour l'État français ;
- une annexe personnalisée faisant état de l'engagement à suivre, si nécessaire, une formation linguistique et/ou une formation supplémentaire à la connaissance de la vie en France et proposant, si nécessaire, un référent social.

leur apprentissage. Il est important de proposer certaines activités à caractère ludique. Un enseignement trop écrit, trop scolaire, risquerait de rebuter les apprenants. Il est primordial de mettre en confiance les apprenants vis-à-vis de leurs capacités afin qu'ils osent et ne bloquent pas leurs intentions communicatives. Il faut les entraîner à communiquer, les désinhiber face à la LE en les plaçant dans des vraies situations de communication.

CONCLUSION

Véronique Castellotti pose qu'au fil des années, la didactique des langues s'est successivement centrée sur :

- LA langue ;
- LA méthode ;
- L'apprenant ;
- L'apprentissage ;
- L'enseignant
- ...
- LE plurilinguisme ;¹³

On peut considérer que l'approche sociodidactique marque une nouvelle centration en se focalisant sur l'environnement, le contexte de l'E-A. Elle fournit un appareil réflexif pour aborder les situations d'enseignement-apprentissage de façon écologique et holistique en orientant et systématisant l'analyse des contextes didactiques. Principalement constitué d'un questionnement transdisciplinaire, elle permet d'identifier les paramètres les plus prégnants sur la situation d'enseignement-apprentissage et de les transférer sur les plans didactique et pédagogique.

Je dois préciser que l'ethno-sociodidactique est ici envisagée comme un développement personnel intégrant de la sociodidactique. Je souhaite ainsi que la sociodidactique intègre les principes ethno-sociodidactiques.

Ce qui est mis en avant avec l'approche sociodidactique ce n'est pas le fait d'élaborer, à partir des spécificités du contexte brésilien, une didactique du français au Brésil. Il s'agit au contraire d'une approche et non d'une méthode qui, mise en œuvre par l'enseignant par rapport à sa classe, le conduit à élaborer lui-même les principes didactiques répondant aux spécificités de celle-ci. Cette approche, bien qu'élaborée et

¹³ Journée d'étude « Permanences et évolutions en didactique des langues » à Nantes le 25 juin 2010.

dédiée d'abord aux situations d'E-A de langue étrangère, me semble cependant transférable, dans ses principes, à toute situation d'E-A.

Je dois ajouter que, si je considère le terrain comme premier pour l'élaboration didactique, je conçois cette élaboration comme intimement alliée aux principes élaborés de manière généraliste. Je ne mets en effet pas en avant une logique uniquement ascendante (élaborer la didactique seulement à partir du terrain) (PIETRO, 2000 : 142) mais intermédiaire, qui médiatise, aménage les principes didactiques « acquis », modernes dans leur mise en œuvre par rapport aux réalités du terrain.

Il me semblerait bon que l'approche ethno-sociodidactique soit intégrée aux cursus des enseignants de langue en formation. Néanmoins, comme on le sait (PUREN, 2004 : 142), c'est moins au niveau des méthodologies des enseignants que de leur matériel didactique que se situent les enjeux didactiques. Il faudrait donc que les didacticiens et les auteurs de manuels utilisent cette approche. Or les manuels sont, par nature, destinés à un large public ce qui est incompatible avec l'adaptation avancée

Dans la grande majorité des cas, les moyens de construction de cette adéquation des dispositifs pédagogiques ne sont pas à disposition des formateurs (manque de temps pour élaborer un programme, des séquences et des séances adaptés). Je crois néanmoins qu'il s'agit d'une entreprise à tenter dont je fais l'hypothèse qu'elle portera ses fruits.

Le changement, pour beaucoup d'enseignants, peut donc se situer au niveau des manuels qui offriront des matériaux en lien direct avec la réalité proche ou accessible, future des apprenants, des activités proches, des situations de communication que les apprenants seront amenés ou pourraient être amenés à rencontrer.

Il me semble pertinent de poser que l'approche socio-didactique et ethno-sociodidactique existe déjà, de manière implicite, chez les enseignants et les formateurs de talent, sensibles à leurs apprenants et à leurs environnements globaux. Ceux-ci mettent en œuvre de manière naturelle et spontanée, empirique, ces questionnements et cette réceptivité, cette sensibilité vis-à-vis du contexte, du public de l'enseignement-apprentissage. La verbalisation de ce savoir-faire qui vient d'être réalisée permettra à ces formateurs de nommer les outils conceptuels qu'ils emploient et d'identifier les composantes de leur démarche. Les nombreux enseignants ne partageant pas ces dons innés de pédagogue pourront, avec l'approche ethno-sociodidactique, accéder à ces

méthodologies, à cette « auto-formation » didactique et pédagogique.

CHAPITRE VIII

Les manuels

INTRODUCTION

Ce chapitre se donne pour objet l'étude des manuels et de leurs usages. Les matériels seront interrogés en tant qu'objets didactiques et socio-économiques. La réflexion questionnera l'importance et la prépondérance de l'utilisation de manuels chez de nombreux enseignants. Je réfléchirai au fait que les manuels sont très utilisés et prépondérants pour de nombreux enseignants. Cette réflexion permettra de questionner la place des ouvrages dans le dispositif didactico-pédagogique.

J'aborderai ensuite la question centrale de l'usage des manuels par les enseignants. Il s'agit de la problématique clé, centrale du travail de compréhension de l'enseignement-apprentissage du FLE au Brésil mené. Abordée au moyen d'une enquête importante (38 entretiens, diverses observations de classes), les praxis des manuels représentent la lorgnette empirique par laquelle la complexité de l'enseignement du FLE en contexte est embrassée. Henri BESSE dit ainsi que

« les pratiques d'enseignement [...] constituent, même si elles demeurent en grande partie empirique, la colonne vertébrale de tout enseignement/apprentissage rationalisé et efficace. Car si elles ne déterminent pas totalement les processus d'acquisition, lesquels ont leur propre dynamique, elles règlent les conditions concrètes dans lesquels ils s'exercent. » (BESSE, 1992 : 12-13).

L'étude des usages constitue l'axe central de la recherche, on pourrait lui associer

l'image d'un trou d'entrée pour le « forage » d'un terrain que constitue à mon sens une recherche en Sciences Humaines et Sociales. Les usages des manuels sont les « faits » tangibles constitués en observables étudiés sur lesquels une grande partie de la compréhension de l'E-A du FLE au Brésil va s'appuyer.

Ce travail permettra de réfléchir à l'adaptation des manuels par rapport à la situation d'E-A et à ses différentes composantes ainsi qu'aux différents niveaux d'analyse que ce questionnement met en jeu.

Il convient de préciser que les usages qui ont ici été enquêtés sont des pratiques se basant essentiellement sur un manuel, cadre dans lequel les apprenants possèdent le matériel et où l'enseignant l'utilise comme ressource quasi exclusive.

À l'instar d'Enrica PICCARDO et de Francis YAÏCHE (2005 : 444) comme d'Henri BESSE (1992 : 13), Robert GALISSON et Daniel COSTE (1988 : 342), le terme de « manuel » sera ici préféré à « méthode », qui de par son origine grecque *methodos* signifiant la poursuite ou la recherche d'une voie et connote avec méthodologie (définie ch. II.-I.3.1.) que l'on peut définir comme la manière de travailler à adopter. Le « message implicite semble être : « Voilà la Méthode de langue étrangère : vous n'avez qu'à l'appliquer pour faire votre classe », un message qui hélas apparaît dangereusement tentateur ! » (PICCARDO & YAÏCHE, 2005 : 444).

D'après *Le Nouveau Petit Robert*, un manuel est un « ouvrage didactique présentant, sous format maniable, les notions essentielles d'une science, d'une technique, et les connaissances exigées par les programmes scolaires » (2007 : 1530). Je préfère la définition d'Henri BESSE : « un livre de référence utilisé actuellement en classe pour la présentation et l'exploitation des matériaux d'enseignement-apprentissage. » (cité par BAILLY, 1998 : 56).

J'utiliserai également les termes de « matériel » et d'« ouvrage » et aborderai les manuels comme des « ressources », des « outils ».

Les personnes désignées par les codes du type A6, B19, C3,... sont des enseignants de FLE dont les propos constituent mon corpus (en annexe p. 39 à 377). Sont référencés en A_ les enseignants enregistrés lors de la première session d'entrevues (réalisée avec le premier plan d'entretien cf. en annexe p. 39), en B_ les enseignants de la deuxième session (réalisée avec la deuxième version du plan d'entretien cf. en annexe p.

129) et en C_ les propos d'enseignants extraits d'un blog (en annexe p. 370).

Afin de considérer quels sont les matériels sur lesquels a porté mon enquête j'ai répertorié le(s) manuel(s) abordé(s) dans chaque entrevue (en annexe p. 380). Ce recensement permet de constater le panel de manuels utilisé. La majorité d'entre eux sont des manuels « classiques » destinés à un usage en classe avec des apprenants adultes ou jeunes adultes et se donnant pour but de faire acquérir la langue française et sa culture dans son ensemble, sans autres objectifs spécifiques. Les manuels les plus représentés sont *Forum* (14 cas d'usage), *Tout va bien !* (11) et *Junior* (7). On peut expliquer ces récurrences par le fait que *Forum* et *Tout va bien !* sont respectivement l'ancien et l'actuel manuel de l'Alliance Française, institution dans laquelle j'ai réalisé 12 entrevues auxquelles s'ajoutent celles de trois anciens professeurs de l'institution. Au-delà de ses qualités propres, être choisi par l'AF est un gage de qualité (relative au cadre établi) qui amène de nombreuses autres structures d'enseignement à acquérir le manuel élu.

Junior est le manuel utilisé au *Colégio Pedro Segundo* où j'ai interviewé 6 enseignants.

Certaines entrevues ont eu trait à des manuels de français pour publics spécifiques comme *Junior*, *Bien joué !*, *Et toi ?* utilisés pour des collégiens ainsi qu'un manuel de Français sur Objectifs Spécifiques (désormais F.O.S.) : *Objectif Express* pour des cours intensifs.

Tous les manuels abordés sont des manuels conçus, édités en France et distribués dans le monde entier pour des publics hétérogènes et de toutes nationalités.

« Les options que l'on retrouve dans les méthodes de FOS [et de FLE] françaises sont le résultat d'un jeu complexe de contraintes multiples et d'une politique de diffusion éditoriale. Elles se situent dans un espace didactique particulier, alimenté par les courants théoriques de la DLE européenne et s'inscrivent au cœur d'un réseau d'influences diverses provenant des principaux acteurs de la formation linguistique et commerciale sur le territoire national. » (SAGNIER : 3).

Il ne s'agit pas de manuels édités spécifiquement pour leur contexte brésilien d'usage comme le rappelle cet enseignant au sujet de *Junior Plus* : A10 : « c'est un moule qui part dans le monde entier je ne pense pas que ce soit une méthode faite exprès pour les enfants brésiliens pas motivés du tout qui sont loin de la France dont y'en a pas mal qui ont déjà été en France avec la famille ». Cette riche problématique de l'adaptation d'un manuel à visée universelle dans un contexte d'emploi spécifique sera abordée dans la cinquième

partie.

Alors que Francis DEBYSER annonçait en 1973 dans un article polémique la mort du manuel, les faits lui donnent aujourd'hui tort. Bien que les ouvrages ne tiennent plus aujourd'hui la place incontournable qu'ils avaient dans les années 70 où l'enseignement-apprentissage ne pouvait être abordé sans leur découverte et appropriation (PÉCHEUR, 1995 : 4), la place du livre demeure prépondérante. Michèle VERDELHAN-BOURGADE explique cette « résistance » du manuel par sa facilité d'utilisation et la masse de propositions d'activités qu'il contient pour un espace et un coût restreints. « Objet scolaire, le manuel est aussi objet de recherche. » (2002-a : 12). Il soulage le formateur en lui fournissant des démarches et des matériaux présélectionnés (SORIA-BORG, 2006 : 120).

Si une distance a heureusement été prise par rapport à ces matériels et que de nombreux enseignants s'en dispensent (généralement avec raison), les manuels représentent des outils indispensables pour de nombreux professeurs qui ne sauraient exercer sans leur aide. Ainsi tout l'enseignement de l'Alliance Française, élitaire car parmi les plus onéreux sur le marché brésilien, se base aujourd'hui fondamentalement sur le manuel *Tout va bien !* (AUGÉ et alii, 2008-a).

Cette importance du manuel est la principale raison pour laquelle cette thèse a choisi la pratiques de ceux-ci comme entrée dans la problématique de l'enseignement du F.L.E. au Brésil.

Lors de mes recherches bibliographiques j'ai été étonné de constater combien ces matériels pédagogiques, quantitativement et qualitativement prépondérants, ont fait l'objet de peu d'études. Le nombre de manuels vendus chaque année est pourtant faramineux (je n'ai pas rencontré de données à ce sujet mais on peut déjà compter avec les 430 000 apprenants de l'Alliance française dans le monde qui possèdent chacun un livre). Les enjeux pédagogiques, didactiques et économiques sont donc extrêmement importants. Or, la littérature disponible sur la question est assez réduite. On trouve un certains nombres de travaux sur les manuels scolaires mais je n'ai, sur une période de 20 années, eu accès qu'à sept ouvrages (BESSE, 1992 ; VERDELHAN-BOURGADE et alii, 2007 ; AUGER, 2007) dont quatre revues et leurs dossiers (SEMAL-LEBLEU, 2010-c ; PÉCHEUR & VIGNER, 1995 ; GUIDÈRE, 2002-a ; VERDELHAN-BOURGADE, 2002-b), deux thèses (CORDIER-GAUTHIER, 1999 ; SAAD, 2008) et cinq articles ayant trait aux manuels de

langue (PICCARDO & YAÏCHE, 2005 ; DEBYSER, 1973, SAGNIER ; CORDIER-GAUTHIER, 2007 ; GOUVÊA LOUSADA, 2002). Une recherche sur Internet en anglais, français, espagnol et portugais et dans quelques bases de données dont le *SUDOC*¹⁴, dénote que la littérature est réduite et date.

Si les manuels sont ici étudiés, c'est non pas pour eux-mêmes, en tant qu'objets « en soi », mais, dans une approche « hologrammatique » (MORIN, 2005), en tant que partie (PICCARDO & YAÏCHE, 2005 : 449) du tout qu'est l'enseignement-apprentissage du français au Brésil. Les matériels didactiques et leurs usages sont abordés comme des composantes fondamentales de cet ensemble qui aideront à comprendre certaines dynamiques caractérisant le travail des langues-cultures en classe.

I. POURQUOI DES MANUELS ?

Je vais énumérer ci-dessous les facteurs, paramètres permettant de comprendre pourquoi des manuels sont utilisés. Il ne s'agit en aucun cas de faire l'apologie de leur usage mais de chercher à comprendre celui-ci en tant que phénomène complexe.

I.1. Pour les enseignants

I.1.1. Le manuel comme un syllabus

Un syllabus est ici entendu comme

« the specification of aims and the selection and grading of content to be used as a basis for planning foreign language teaching, or any other educational, courses [sic]. » (NEWBY, 2000 : 590) (cf. traduction en annexe p. 386).

David NEWBY fait ensuite la distinction entre syllabus et curriculum. Un syllabus serait plus restreint, se référant aux buts et aux contenus d'un sujet particulier et peut être envisagé comme faisant partie d'un curriculum plus large.

Mohammed MILED définit -dans son acception anglo-saxonne- le curriculum comme :

« la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves. » (2005 : 126 cité dans SAAD, 2008 : 129).

Un des éclairages fondamentaux sur l'existence et l'usage des manuels se situe en

14 cf. note p. 294

effet sur le plan organisationnel, macro didactique. Pour Christine SAGNIER (9),

« Les méthodes, malgré leurs limites, peuvent fournir une ossature dans l'élaboration des programmes, à condition que soit prévue une batterie d'activités conçues en fonction des besoins spécifiques du public, qui permettront d'enrichir le cursus, et ce surtout en termes d'activités de production. ».

Le livre offre en effet un cadre, une « referencia » (A11), un appui pour l'organisation de l'E-A sous la forme d'un syllabus, chronogramme de contenus utilisé comme outil de planification, cheminement (cf. SORIA-BORG, 2006 : 124). Ce propos a été récurrent chez les informateurs : neuf d'entre eux présentent le manuel comme un « guide » (« guia » B9, B13), une « base » (A11, B12), un « auxiliaire » (« auxilia », B14), « feuille de route » (« roteiro »), appui, soutien pour organiser l'enseignement-apprentissage, le cadrer, le structurer : « Les manuels disons qu'ils sont indispensables pour avoir une trame, un fil conducteur, pour organiser le, pour organiser l'apprentissage quoi parce qu'on peut pas travailler sans manuel, il faut quelque chose, une base quoi. » (B12) ; « orientadores » (B13), « bom suporte » (« support ») ; « tem que ter o manual é o auxilia (auxiliaire) tem a progressão que é importante » (B14) (cf. traduction en annexe p. 386) ; « c'est notre matériel d'appui » (B16).

De nombreux enseignants ne suivent pas le manuel mais sa progression, ils « accompagnent » (B4, A11 : « acompanhar ») le livre c'est-à-dire qu'ils font travailler les mêmes contenus mais sous une autre forme, par le biais d'autres activités : « eu ia acompanhando a gramatica da metode mas não usava as coisas da metode. [...] Na escola americana o trabalho é bastante livre. Então eu fazia um pouco o que eu estava a fim, mas eu seguia a progressão gramatical do metodo entendeu ? » « j'avanciais en accompagnant la grammaire de la méthode mais je n'utilisais pas les choses de la méthode. [...] À l'école américaine le travail est vraiment libre. Alors je faisais un peu ce que j'avais envie, mais je suivais la progression grammaticale de la méthode tu comprends ? » (B4).

Ces cursus ou curricula (: « connaissance à enseigner » (PINAR, 1995 : 745)), programmes d'études présentés par les manuels sont des systèmes extrêmement complexes, difficiles à élaborer. L'enseignante B3 souligne cette difficulté « Eu acho um manual [Forum] muito bom porque a progressão das estruturas gramaticais é feita duma maneira muito inteligente eu acho que isso é o mais difficil de você conseguir. » « je trouve que c'est un très bon manuel parce que la progression des structures grammaticales est faite d'une manière très intelligente et je pense que cela est le plus difficile à réaliser ».

L'élaboration de la progression des notions-fonctions est une tâche ambiguë pour de nombreux enseignants. Elle requiert une certaine expérience comme l'énonce ce

coordinateur pédagogique d'une AF espagnole : « Le manuel nous offre la possibilité d'avoir un cadre et un calendrier pour chacun de nos niveaux. Les profs sont soulagés qu'il existe. Pour nos cours en entreprises, les objectifs sont spécifiques et les profs créent leur propre programme. C'est parfois un problème pour eux. Là encore, il faut respecter les compétences de chacun. Certains peuvent définir des objectifs facilement, d'autres non. Cela n'empêche que tous sont compétents ! » (C7).

Cet usage du syllabus d'un manuel est récurrent chez les enseignants dont l'enseignement-apprentissage ne se base pas sur un ouvrage (situation où les apprenants ne possèdent pas de manuel). Ces praticiens, à l'heure d'organiser leurs séquences, leur enseignement sur une durée prolongée, trimestre, semestre ou année, vont s'appuyer sur le chronogramme d'un manuel. Ils prennent du livre son « squelette », la progression des contenus communicatifs, la chronologie structurelle proposée :

« Eu tenho um que é a linha basica mas eu uso muito hors méthode. [...] eu pego o manual, por exemplo o manual atual da Aliança o *Tout va bien !* que seria, que me da um roteiro assim, de evolução gramatical essas coisas assim. [...] intão eu tenho essa evolução mas eu uso textos, eu uso videos, eu uso otras coisas fora do livro, exercicios de gramatica. Aquelas coisas sao uma orientação. » « J'en ai un [manuel] qui est ma « ligne de base » je prends un manuel, par exemple le manuel actuel de l'Alliance le *Tout va bien !* qui serait, qui me donne une feuille de route, d'évolution grammaticale ces choses-là [...] ainsi j'ai cette évolution mais j'utilise des textes, j'utilise des vidéos, j'utilise d'autres choses en dehors du livre, des exercices de grammaire. Ces choses sont une orientation. » (B4).

Un des facteurs concourant à l'acquisition d'un ouvrage réside dans le fait que nombre d'entre eux sont maintenant conçus pour préparer aux examens du D.E.L.F. et du D.A.L.F., le syllabus étant élaboré par rapport à ces programmes. Les enseignants qui ne « suivent » pas un manuel utiliseront seulement la chronologie curriculaire des notions-fonctions à maîtriser pour l'examen.

Le manuel est particulièrement bienvenu chez les jeunes professeurs pour qui la tâche organisationnelle d'un trimestre ou d'une année de cours est particulièrement ardue : « Je reconnais que pour ma première année d'enseignement, l'utilisation d'un manuel m'aurait grandement facilité le travail en m'indiquant un ordre de thèmes à aborder... » (C2).

Le matériel pédagogique est d'une grande aide à d'autres points de vue : il offre des cours déjà prêts d'un grand soutien pour les jeunes enseignants : « les formateurs semblent

oublier que nous débarquons totalement, et lorsqu'on débute, le manuel est bien utile, surtout en collège. » (C9).

On peut constater par exemple que l'enseignante A11 qui a aujourd'hui un usage très compétent, distancié, critique, des manuels avait lors de sa première expérience d'enseignement un usage très fidèle, reproductif qu'elle explique par son manque d'expérience :

« ai era um pouco diferente porque eu começava, estava fazendo o estagio do FLE. Eu tinha muitos niveis diferentes de estudantes intão eu era muito mais agarado com o metodo. Ou seja, eu usava praticamente todos os exercicios. » « c'était un peu différent à ce moment-là parce que je commençais, je faisais mon stage de FLE. J'avais beaucoup de niveaux différents et donc je m'accrochais beaucoup plus à la méthode. C'est-à-dire que j'utilisais pratiquement tous les exercices. » (A11).

I.1.2. De par les contraintes institutionnelles

L'usage du manuel peut provenir de contraintes institutionnelles comme l'affirment Enrica PICCARDO et Francis YAÏCHE : « on ne peut pas négliger tous ceux qui sont « obligés » d'en passer par un ouvrage : soit parce qu'il est imposé sans aucun espace de liberté par la hiérarchie, voire des instances politiques supérieures » (2005 : 451).

Le manuel peut être considéré comme un « trait d'union essentiel entre le pédagogique et l'institutionnel » (SORIA-BORG, 2006 : 124). Il contribue, dans l'imaginaire collectif, à conforter l'enseignant dans son rôle d'agent et d'acteur du système éducatif (idem).

Ainsi lors de deux entretiens d'embauche dans deux écoles de langue de Recife au Brésil au cours desquels je proposai de suivre la progression des contenus mais en utilisant d'autres supports que le manuel, ma proposition fut catégoriquement refusée. Les coordinateurs pédagogiques m'ont clairement fait savoir que je devrais suivre le manuel et qu'il ne me serait pas possible, même si je répondais au syllabus d'une autre manière, de m'éloigner du matériel prévu.

Dans bien des cas les enseignants sont obligés de suivre le matériel : « Le manuel n'est pas ma philosophie de l'enseignement, loin de là, mais dans certains contextes on n'a pas trop de liberté non plus. » (C7).

Autre facteur, au travers d'un E-A basé sur un manuel la coordination pédagogique, la direction, peuvent exercer un contrôle important sur ce qui est enseigné en classe.

Selon les institutions l'enseignant sera plus ou moins « enfermé » dans le manuel ou possèdera une certaine latitude. Dans des structures de formation de taille importante, un manuel peut être utilisé à des fins de coordination car il facilite beaucoup celle-ci.

Une institution comme le *Colégio Pedro Segundo* a mis en place un important travail de collaboration des enseignants de français. Ceux-ci se réunissent une fois par semaine et décident ensemble du syllabus. Le fait que tous les enseignants utilisent le même manuel permet cette gestion du programme et de l'E-A « en temps réel » ; selon l'évolution du semestre/trimestre, l'équipe pédagogique décide de certaines modifications, orientations du programme et peut également se concerter pour supprimer une activité, sauter un dossier ou faire un projet commun,...B7 explique comment, en raison du travail conjoint des enseignants de français au sein du *Colégio Pedro Segundo*, de l'épreuve commune à la *serie* et par le fait de partager des groupes avec un autre enseignant, il doit suivre « jusqu'à un certain point » (« minimalmente ») le manuel :

« a gente precisa seguir o metodo sim. Minimalmente porque a gente tem um trabalho conjunto dentro da instituição. Todos os professores de francês trabalham conjunto e existe um programa que é compartilhado por todas as unidades em que a gente dividi turmas com outro professor. Intao minimalmente, tem que haver uma interseção dos conteudos, porque é uma prova so por série. Intao todos os alunos fazem a mesma prova independente de quem seja o professor. Moi : intao você tem que seguir o conteudo do livro ? Ele : a gente pode fazer otras coisas mas minimalmente o metodo tem que ser seguido. » « nous devons suivre le manuel oui. À un certain point parce que nous avons un travail commun au sein de l'institution. Tous les professeurs de français travaillent ensemble et il existe un programme partagé par toutes les unités au sein duquel nous partageons des groupes avec un autre professeur. Donc au minimum, il doit y avoir une intersection des contenus, parce que l'épreuve est commune à la série. Tous les élèves passent donc la même épreuve indépendamment de qui est leur enseignant. Moi : alors tu dois suivre le contenu du livre ? Lui : Nous pouvons faire d'autres choses mas la méthode doit être suivie à un certain point ».

Ce coordinateur pédagogique d'une AF espagnole va dans ce sens : « Quand on a un certain nombre de profs à coordonner et une très grande diversité de cours à dispenser, pourquoi refuser l'utilisation des manuels. Pour rendre le bon fonctionnement de l'offre de cours ingérable ? » (C7). Opinion approuvée par les participants au Forum des centres de FLE pour qui un des rôles du manuel est de :

« - Permettre à la direction d'un centre ou au coordinateur pédagogique d'avoir un suivi plus régulier et systématique que le seul compte-rendu élaboré par le prof sur son propre cours.

- Faciliter le travail du prof, assurer plus rapidement une cohérence des cours lorsqu'il y a plusieurs intervenants sur un même groupe » (BÉCHAZ, 2006).

Il est à noter que les propos tenus lors de ce Forum sont résolument « pro-manuels » et ne discutent pas impartialement de l'utilisation de ces outils.

C10, enseignant blogueur, abonde dans ce sens : « Là où je suis encore une fois d'accord avec l'idée du livre, c'est qu'il permet une certaine cohérence à l'intérieur d'un établissement. S'il s'agit d'aligner les savoirs et les compétences, un bouquin peut aider. Mais là encore, pour les moins paresseux, il suffit d'établir une ligne de progression acceptée à l'unanimité du personnel enseignant. ».

Le fait d'avoir un examen commun est un autre facteur explicatif de l'utilisation de manuels. Lorsque comme à l'AF l'examen est commun aux différentes classes d'un même niveau, le manuel doit être suivi de près par l'enseignant. En effet le vocabulaire, les compétences grammaticales et lexicales qui y sont développés seront requis pour l'examen :

« ben c'est obligé [d'utiliser *Tout va bien !*] parce que comme les tests de passage de niveau sont basés sur ce qu'il y a dans *Tout va bien !* t'es obligé de le suivre en fait, si tu veux c'est comme le patron, le... Tout le monde est sensé suivre la manuel parce qu'au test on demande la grammaire qui est faite dans telle unité du manuel, la rédaction ça va être autour du vocabulaire que tu es sensé avoir étudié nanana donc ça nous oblige à suivre, à tout suivre ça. Et je pense que c'est plus facile aussi. » (B12) ; « Assim sigo, eu imagino que todos os professores sigam o livro porque é uma prova unica intao todos os professores tem que fazer uma unica prova, uma unica avaliacao para todas as filiais intao eu nao posso escolher aleatoriamente o que eu posso ensinar. Si o padrao é o livro, eu sigo o livro » « Je suis oui, et j'imagine que tous les professeurs suivent parce que nous avons un examen unique donc tous les professeurs doivent faire passer une seule épreuve, une évaluation unique pour toutes les filiales donc je ne peux pas choisir aléatoirement que je peux enseigner. Si le patron est le livre je suis le livre. » (A5).

Le fait que le test va requérir non seulement les actes de langage mais le lexique vu dans le manuel rend impératif pour l'enseignant d'aborder les contenus à partir du livre. Si le vocabulaire de l'épreuve n'était pas celui des textes de l'ouvrage le professeur pourrait aborder les structures par d'autres documents, situations, dialogues.

Les certifications (Delf et Dalf principalement) sont venus reconfigurer les manuels (SORIA-BORG, 2006 : 123). Ceux-ci ne peuvent plus « faire l'économie de la quantification de son parcours en termes de reconnaissance officielle » (idem). Les contenus doivent obligatoirement être pensés dans une logique de centration sur l'objectif à évaluer (ibidem). Pour certains analystes un manuel « serait purement discrédité s'il ne répondait à cette exigence communément admise de certification » (SORIA-BORG, 2006 : 124).

Une réforme peut, comme le dit cette enseignante, amener des enseignants à utiliser un manuel : « C'est d'autant plus utile [le manuel] que j'arrive à une période de réforme donc je dois en plus inclure toutes les exigences du CECRL. » (C9).

I.1.3. Un cadre d'enseignement sûr

Enrica PICCARDO et Francis YAÏCHE présentent le manuel comme un outil indispensable pour « qui n'a pas les moyens didactiques, n'ayant reçu aucune formation. » (2005 : 451). Il est vrai que « Tous les profs n'ont pas le niveau linguistique suffisant dans certains pays pour élaborer du matériel eux-mêmes » (BÉCHAZ, 2006). Certains n'ont même pas le niveau suffisant pour comprendre les consignes (B.I.E.F., 2010 : 10, cf. III.3.3.).

A11, coordinatrice à l'AF de Rio de Janeiro confirme en assertant que pour sortir du manuel il faut être à l'aise, maîtriser complètement le français ce qui n'est pas le cas de nombreux enseignants nationaux :

« Você tem que estar a vontade, porque a maior parte dos professores são nacionais, as vezes eles se sentem presos porque eles não dominam completamente o francês. Então acho que, ficando preso ao método, esconde um pouco as dificuldades que eles podem ter com a língua. » « Il faut être à l'aise [pour travailler sans manuel] parce que la majorité des professeurs sont non natifs, parfois ils se sentent limités parce qu'ils ne maîtrisent pas complètement le français. Ils pensent alors qu'en restant dans le cadre de la méthode cela cache un peu les difficultés qu'ils pourraient avoir avec la langue. ».

En effet le manuel apporte beaucoup de sécurité, d'assurance, à l'enseignant (SORIA-BORG, 2006 : 124). Ce dernier pourrait, lors de certains exercices, certaines activités, faire des erreurs, ne pas savoir répondre à une question, culturelle ou civilisationnelle par exemple. Cette incapacité pourrait amener l'enseignant à « perdre la face » (GOFFMAN, 1974 : 78), à voir son prestige diminuer auprès des apprenants. Or en

corrigeant avec le cahier d'exercices ce risque lui est évité.

De même, parce qu'il a déjà travaillé plusieurs fois en classe ce texte et/ou qu'il l'a préparé auparavant avec les indications du guide pédagogique, l'enseignant saura répondre aux questions d'ordre lexical, grammatical, culturel ou civilisationnel des apprenants et leur présenter une connaissance de la France qu'il n'avait sans doute pas avant le livre du professeur. En travaillant hors-manuel le professeur ne bénéficierait pas de cette aide et risquerait (sauf s'il a préparé de manière approfondie son activité, ce qu'il n'a pas le temps de faire) de se trouver pris en défaut face à une question. Le cadre d'E-A que propose le manuel est lui-même sécurisé, c'est une des raisons pour laquelle certains formateurs s'y cantonnent.

I.1.4. De par les contraintes temporelles

Comme le soulignait Henri BESSE, il n'est pas possible à l'enseignant « d'élaborer par lui-même le contenu de chaque cours, de rechercher la documentation sonore et visuelle, d'inventer chaque jour des réponses aux besoins des apprenants » (1995 : 106). L'« outil du manuel est indispensable pour celui qui n'a pas le temps de préparer son cours (car il a un autre travail à côté) » (PICCARDO & YAÏCHE, 2005 : 451).

Lorsque j'ai réalisé mon Master de FLE à Rennes on nous enseignait que le temps nécessaire à la préparation d'un cours de FLE équivalait à au moins deux fois sa durée, soit deux heures de préparation pour une heure de cours donnée. Si effectivement on peut affirmer que ce temps est nécessaire, les réalités de l'enseignement du FLE sont tout autres.

Lors de mon enquête j'ai pu m'apercevoir que, en-dehors de certaines structures d'enseignement privilégiées (écoles privées onéreuses : *Escola Americana...*, écoles publiques « d'élite » : *Colégio Pedro Segundo* et écoles de langue coûteuses : Alliance Française où la mensualité de cours correspond environ à un peu moins qu'un salaire minimum), les enseignants ne disposent pas du temps nécessaire à la préparation de leurs cours.

Dans le contexte brésilien (cf. ch. VI.-I.), l'essentiel de l'enseignement-apprentissage du français est assuré par des *cursos*, écoles de langue privées soumises aux fluctuations du marché. Ces structures rémunèrent au minimum leurs enseignants généralement payés à l'heure de cours donnée (sur une base de 15/20 *Reais* par heure soit 5,5/7,3 euros au 12 juillet 2009). Dans ces conditions on peut considérer que ces

entreprises n'offrent pas aux enseignants les moyens de préparer leurs cours. La quantité de préparation est donc soumise à la bonne volonté et à l'efficacité des praticiens qui y consacrent le moins de temps possible afin de pouvoir assumer le plus grand nombre d'heures de cours pour se constituer un revenu décent. À titre d'exemple un enseignant de l'Alliance Française (B17, 10 ans d'expérience) avec qui je me suis entretenu y donnait 27 heures par semaine (il était celui qui assumait le plus d'heures) auxquelles s'ajoutaient 5 heures hebdomadaires de cours particuliers ; quel temps de préparation cela peut-il lui laisser ? De même, en France, la convention collective des organismes de formation prévoit 10% de temps de préparation. Les horaires de cours des enseignants du secondaire (18 heures par semaine) leur laissent au mieux 20 % de temps de préparation.

Le choix de faire un cours « hors-méthode » engendre un « coût » temporel de préparation dont le professeur va seul assumer la charge.

Ainsi B14, à qui je demande si elle effectue des changements par rapport à ce que propose le manuel, répond :

« ah todo tempo, tout le temps. Moi : quais ? B14 : ah esse tipo de mudanças, tirar um coisa que eu considero que não vai agradar, que não é interessante ou que eu já trabalhei os alunos não responderam contentos e eu opto por uma musica diferente, uma atividade diferente, trabalhando as vezes o mesmo conteúdo. So que da mais trabalho nei ; uma coisa é eu chegar e abrir a pagina do metodo e trabalhar isso. Outra coisa é usar isso como uma motivação a mais para irmos na mediateca procurar os nomes, fazer uma pesquisa na internet ou não, pesquisa dos nomes » « Tout le temps. Moi : lesquelles ? B14 : ce type de changements, enlever une chose dont je pense qu'elle ne va pas plaire, qui n'est pas intéressante ou que j'ai déjà travaillé et que les élèves n'ont pas paru satisfaits et j'opte pour une chanson différente, une activité différente, travaillant parfois le même contenu. Mais cela donne plus de travail n'est-ce pas ; c'est une chose d'arriver et d'ouvrir la méthode à la page et de travailler telle chose. C'en est une autre de l'utiliser comme une motivation supplémentaire pour aller à la médiathèque rechercher les noms, faire une recherche sur internet ou on, recherche des noms. ».

Cette enseignante explicite clairement qu'un usage non reproductif, linéaire, du manuel consomme beaucoup moins de temps qu'un usage distancié où l'enseignant doit préparer sa séance.

De ce que j'en ai vu la plupart des écoles de langue attendent généralement de l'enseignant qu'il réalise le programme prévu en suivant fidèlement le livre et en y

introduisant ici et là quelques documents (chansons, poésie, textes,...) hors méthode.

Les enseignants disposant de peu de temps de préparation s'appuient donc essentiellement sur le manuel pour leurs cours comme le dit l'enseignante B16 qui pourtant travaille à l'*Escola Americana* où les conditions de travail sont excellentes (relativement aux autres structures) : « Bien sûr qu'elles [les méthodes] sont importantes, c'est notre matériel d'appui, on ne peut pas, on n'a pas le temps de préparer donc on a des méthodes » ; « Le professeur il donne cours, il a pas le temps de préparer quoi que ce soit. ».

I.2. Un cadre pour les apprenants

À la question « Pourquoi un manuel ? » l'une des réponses des participants à l'« Atelier 1 : C'est quoi, une méthode calée sur le cadre européen ? » du *Forum des centres de FLE 2006* fut : « - Demande des apprenants, [...] » (BÉCHAZ, 2006). Ce coordinateur pédagogique d'une AF espagnole confirme : « Nos étudiants sont des clients exigeants. Ils demandent à travailler avec une méthode, c'est un soutien psychologique indéniable. » (C7). Pour cet enseignant en Thaïlande :

« si le livre est souvent rébarbatif (puisque toujours construit de la même façon), il est néanmoins rassurant pour les débutants, et on sait que bien souvent, à l'étranger, c'est le public principal ! Oui, je suis "pour" un livre en classe, mais pas forcément une méthode [...] » (C10).

Le manuel offre un cadre de travail concret à l'apprenant. Il peut rassembler l'ensemble des savoirs et savoir-faire linguistiques et communicatifs nécessaires pour atteindre ses objectifs, qu'ils soient de pouvoir communiquer ou de réussir un examen de français, il met à disposition les différents outils pour y parvenir. Le manuel condense en un objet le savoir à acquérir et les ressources pour ce faire ce qui en fait un ouvrage de référence (COSACEANU, 2010 : 39).

Les participants au Forum des centres de FLE (BÉCHAZ, 2006) affirmèrent que les apprenants manifestent ce « besoin d'une béquille, d'un soutien tout au long du cours qui soit plus ordonné que des photocopies ». B12 argumente elle aussi qu'un manuel aide l'apprenant à s'organiser : « Moi : on peut pas travailler sans manuel ? Elle : ben je pense que c'est difficile. En donnant que des fiches alors il a des fiches à droite à gauche. Vu comme ils sont organisés alors pourtant c'est des adultes mais à mon avis c'est très...ça serait quelque chose de très fouillis » ; « je pense que c'est bien dans le sens où ça donne une référence, ça donne un suivi à l'élève. » (B18).

D'un point de vue pratique le manuel peut être un bon outil pour apprendre une langue ; comparé à des fiches son ergonomie est largement supérieure. Le manuel peut rassembler ce dont l'apprenant a besoin, pouvant selon son contenu assumer à la fois les rôles de grammaire (par l'ensemble de ses points de grammaire ou sous la forme d'une annexe), de dictionnaire (par son lexique), de cahier d'exercices, de Portfolio, d'outil d'auto-évaluation... Un manuel peut répondre aux besoins essentiels de l'apprentissage et faciliter son organisation. Par une navigation et une manipulation rapide et fonctionnelle (index, annexes, tableaux récapitulatifs,...) des outils pédagogiques mis à disposition, l'apprenant peut facilement réviser la conjugaison de l'imparfait, refaire un exercice sur le partitif, travailler le vocabulaire du sport ou revoir les salutations en France. La plupart des manuels étant unilingues, l'utilisation de ceux-ci par des apprenants débutants est cependant plus laborieuse.

Cet aspect « condensé » du manuel perçu comme contenant les savoirs et savoir-faire à acquérir par rapport aux objectifs amène certains apprenants à avoir une vision « finie » de la langue. Ces apprenants vont, au terme du cursus (généralement de plusieurs années) au cours duquel ils sont passés par les différents niveaux et volumes des manuels correspondants, avoir le sentiment qu'ils « savent », qu'ils « connaissent » le français, délaissant de voir l'infinitude de la connaissance linguistique. Comme le dit l'informatrice B3 :

« você nao pode dar ao aluno a ilusao de que a lingua é do tamanho da sala da aula, a lingua é muito maior. Esse é um outro problema que eu encontrei, que se repetia, alunos que estudaram anos, que tinham bons resultados, que adquiriram fluencia, que adquiriram proficiencia ai- eles vao viajar e se sentem perdidos porque eles tinham a ilusao que a lingua era so aquilo que havia em sala de aula, e a lingua é muito maior. » « on ne peut pas donner à l'élève l'illusion que la langue est de la taille de la classe, la langue est bien plus vaste. C'est un autre problème que j'ai rencontré et qui se répétait, des étudiants que étudièrent des années, qui avaient des bons résultats, qui acquièrent l'aisance, qui acquièrent la maîtrise experte et qui lorsqu'ils vont voyager se sentent perdus parce qu'ils avaient l'illusion que la langue était seulement ce qu'il y avait dans la salle de cours or la langue est bien plus vaste. ».

Conjointement aux différents aspects du livre que nous avons abordés, le manuel constitue un soutien psychologique (SORIA-BORG, 2006 : 124), il agit sur les étudiants, sur leur psyché :

« O método sim porque psicologicamente o aluno precisa dum apoio, ele tem que saber que ele tem o material para recorrer si ele precisa estudar. Intao o livro, tem tam bem esse lado psicologico, lado afetivo de contato com a lingua estrangeira. » « Une méthode oui parce que psychologiquement l'élève a besoin d'un appui, il doit savoir qu'il a le matériel dont il a besoin pour étudier. Donc le livre a aussi cet aspect psychologique, aspect affectif du contact avec la langue étrangère » (B7 *Colégio Pedro Segundo*) ; « je pense qu'ils aiment bien avoir un objet concret, leur manuel, qu'ils suivent, même si parfois on s'en écarte » (B12, AF).

De nombreux manuels utilisés en classe peuvent également l'être en auto-apprentissage (BÉCHAZ, 2006). Cette caractéristique permet à l'apprenant de travailler seul, que ce soit pour réviser, approfondir, acquérir un point ou rattraper un cours manqué.

Récemment certains manuels comme *Tout va bien !* ont intégré une certaine maïeutique : « l'apprendre à apprendre ». Cette orientation cherche à rendre l'apprenant maître de son apprentissage en développant inductivement chez lui une réflexion « méta » sur ses manières d'apprendre, ses modes opératoires, afin qu'il identifie et élabore lui-même ses compétences et ses stratégies d'apprenants. Pour Antoinette CAMILLERI-GRIMA les compétences de savoir apprendre impliquent trois aspects : la compréhension conceptuelle du processus d'apprentissage, l'acquisition d'un métalangage et une attitude positive vis-à-vis de l'apprentissage (2000 : 351). Le métalangage permet à l'apprenant d'échanger avec lui-même et avec les autres sur le processus d'apprentissage (idem).

The conceptual understanding of the process of learning implies having planning skills for deciding what, when, how and where to learn, setting realistic goals, finding learning resources, choosing and implementing learning strategies, estimating progress and assessing results (CAMILLERI-GRIMA, 2000 : 352) (cf. traduction en annexe p. 378).

La mise en œuvre de cette maïeutique dans le manuel *Tout va bien !* se traduit notamment par des encarts intitulés « Réfléchissons ! » dans lesquels par l'intermédiaire de questions et réponses l'apprenant est amené à conscientiser les savoir-faire qu'il met en œuvre, ses compétences sur par exemple la manière d'aborder un document, de comprendre un texte, une conversation :

« Réfléchissons ! Comment faites-vous pour comprendre globalement un dialogue long et complexe ?

Je regarde le(s) dessin(s) qui illustre(nt) la situation.
J'écoute les bruits de fond pour deviner où se situe la scène.
J'écoute les voix pour savoir le nombre de personnage et leur sexe.

J'écoute les voix pour deviner les caractéristiques de chaque personnage.
 Je me demande QUI, OÙ, QUAND, QUOI, POURQUOI.
 Je répertorie le nombre d'informations données.
 Je répertorie la nature des informations données.
 Je note les bouts de phrases que je comprends.
 J'interprète les mots « transparents ».
 Je transpose mon expérience de situations similaires.
 Utilisez-vous d'autres procédés ? Lesquels ?
Commentez avec les autres membres du groupe les procédés que vous utilisez. »

(AUGÉ et alii, 2004 : 51).

Parce que ces encarts pour « apprendre à apprendre » sont en français, ils sont inaccessibles (ou difficilement) aux débutants. On les trouve pourtant dès la quatrième leçon de *Tout va bien ! 1* (AUGÉ et alii, 2005 : 51). Un manuel « contextualisé », avec certaines parties (notamment les consignes) dans une langue première ou déjà suffisamment maîtrisée par le public, trouverait là encore sa justification.

Sur les plans pédagogique et psychologique un Portfolio est -à condition qu'il soit dans une langue que l'apprenant sait suffisamment lire- un outil efficace pour rassurer l'apprenant sur ce qu'il sait : « En ce qui concerne le premier point (un manuel rassure l'étudiant), l'utilisation d'un portfolio serait bien plus efficace qu'un manuel... » dit C2 (cf. en annexe p. 372). Cette ressource tend à être de plus en plus intégrée aux manuels qui mettent en place l'auto-évaluation de l'apprenant comme le montre l'exemple de *Tout va bien !* qui propose également des « Bilans » en fin d'unité (AUGÉ et alii, 2008-a) et *Forum* (MURILLO & TOST, 2003) et son « carnet de route » (exercices à trous pour une auto-évaluation). Acteur de son apprentissage, l'apprenant peut ainsi connaître l'état de sa progression, les points qu'il doit retravailler, ceux qu'il a acquis et organiser, planifier son apprentissage. Dans la même dynamique, le manuel *Forum* présente au début de chaque module un « Contrat d'apprentissage » et explicite les « projets » à venir. Le manuel *Junior* offre quant à lui à chaque début de dossier un descriptif des compétences, activités :

- « - Tu entends et observes ce qui se passe dans les coulisses d'un théâtre.
- Tu parles de tes sensations.
- On te donne des idées pour réussir de beaux maquillages.
- Tu restitues des objets perdus à leurs propriétaires.
- Tu donnes des ordres et des conseils de différentes manières » (BUTZBACH et alii, 2001 : 23).

Le manuel peut également servir de référence grammaticale. Certains ouvrages comme *Tout va bien !*, *Forum*, possèdent en fin d'ouvrage une annexe où est rassemblé

l'ensemble de la grammaire ainsi que la conjugaison abordées dans le manuel. Cet outil permet à l'apprenant de se référer rapidement aux savoirs dont il a besoin pour réaliser les actes de langage objectivés par l'ouvrage.

La méthode *Alter Ego*, résolument tournée vers le côté pragmatique, communicatif de la langue en délaisse la mécanique linguistique qu'elle aborde au minimum et généralement de manière inductive. L'ouvrage n'énonce pas les règles grammaticales mais amène les apprenants à les concevoir. Il est cependant possible, grâce au tableau récapitulant les compétences, contenus thématiques, grammaticaux, communicatifs et lexicaux placé tout au début du manuel d'y retrouver la « règle », le fonctionnement linguistique recherchés.

On peut cependant s'interroger sur le fait que des manuels conçus pour une exploitation en classe, une « médiation par l'enseignant », puissent également permettre un usage autonome par les apprenants, ces deux fonctions peuvent-elles se conjuguer ? (LANSEL, 2010 : 45). Le manuel se trouve ainsi « écartelé » entre deux statuts, deux fonctions. Les manuels numériques (cf. VI.2.3.) pourraient constituer une réponse à cette difficile dichotomie (LANSEL, 2010 : 45) : le manuel papier serait destiné aux apprenants et le manuel numérique à la projection et à l'exploitation en classe.

En conclusion de cette discussion sur le pourquoi du livre de français en classe je pense pour ma part qu'un E-A qui ne « suit » pas un manuel s'offre à être plus adapté à la situation d'E-A. Le livre entrave l'expression, la « libération communicative », dans la mesure où il tend à créer une atmosphère de classe focalisée sur le livre, sur l'écrit. D'autre part je pense qu'en préparant lui-même ses cours l'enseignant développe des compétences didactiques qu'il ne construit pas en utilisant le manuel et ses séances prêtes à l'emploi.

Après ces considérations sur les raisons de l'existence de manuels, réfléchissons à ces ouvrages en tant qu'objets didactiques et économiques.

II. L'OBJET MANUEL

Les « manuels constituent un formidable prisme dans lequel se reflètent les méthodologies, les pratiques et les finalités de l'enseignement des langues » (GUIDÈRE,

2002-b : 3).

Parce qu'il engage des composantes qui relèvent du politique, du commercial, de l'institutionnel, du technique mais aussi des évolutions de la recherche en didactique, de la formation des enseignants, des profils des apprenants et du rôle majeur de chef d'orchestre joué par l'éditeur, le manuel est un produit particulièrement complexe (SORIA-BORG, 2006 : 119).

II.1. Les types de manuels

Selon Gérard VIGNER on peut organiser les manuels selon deux grands types de contraintes : leur origine et leurs publics. On distingue ainsi les manuels « généralistes », à vocation universaliste (VERDELHAN-BOURGADE, 2007-b : 123) : ces ouvrages sont produits dans un pays francophone par des auteurs francophones pour des publics de toutes nationalités. Ils sont destinés à une diffusion dans le plus grand nombre possible de pays (idem).

Ce type de manuel constitue l'intégralité des matériels abordés dans les entretiens (cf. le dénombrement des manuels utilisés en annexe p. 480). Ils proviennent généralement d'éditeurs français et sont souvent réalisés par des auteurs français (c'est le cas de *Espaces*, *Nouveau sans frontières*, *Panorama*), parfois par des équipes mixtes, françaises et étrangères comme pour *Café crème* (VERDELHAN-BOURGADE, 2007-b : 123). Les programmes s'appuient sur une réflexion didactique internationale : le Cadre Européen Commun de Référence apparaît ainsi actuellement comme devant fournir les orientations et les contenus de l'enseignement (idem). Dans les années 1975-2000, c'était le niveau-seuil qui jouait ce rôle.

Michèle VERDELHAN-BOURGADE ajoute cependant que ces manuels font généralement l'objet d'une « adaptation sommaire avant d'être adoptés dans un pays » (2007-a : 191).

De l'autre côté on trouve les manuels de FLE à vocation locale, nationaux. Édités « dans un pays donné, pour son usage propre [parfois en édition d'État] avec des auteurs pour l'essentiel nationaux, et qui s'inscrivent dans une culture particulière de formation » (VIGNER, 1995 : 122), ils sont construits sur des programmes nationaux (VERDELHAN-BOURGADE, 2007-b : 123). C'est le cas de la série *Manuels de français*, édités à Sofia dans les éditions d'État Narodna Prosveta (idem).

L'éditeur Pierre BERRINGER (Éditions Didier) expliquait que ces manuels peuvent

être fabriqués sur mesure, avec des équipes mixtes et des partenariats locaux :

« Une solution mixte en vogue actuellement chez les éditeurs français consiste à produire des manuels dirigés vers un besoin précis exprimé par un pays ou un groupe de pays, tout en gardant une apparence universaliste : là aussi les équipes seront souvent françaises ou bi-nationales. » (VERDELHAN-BOURGADE, 2007-b : 123).

En Afrique la formule d'édition est souvent une collaboration entre éditeurs français et africain, par exemple EDICEF et NEA (VERDELHAN-BOURGADE, 2007-a : 191). Les manuels locaux, faits sur la commande des pays, sont souvent issus d'un travail entre auteurs français ou francophones et auteurs africains, ces derniers apparaissant d'ailleurs souvent comme seuls auteurs sur les couvertures même s'ils n'ont fait que relire le texte (idem). Les grands éditeurs (ceux qui détiennent l'ensemble du marché des manuels de FLE : Clé International, Hachette FLE, Didier FLE) soulignent que lorsqu'un partenariat se crée avec un éditeur local, il y a un véritable transfert de savoir-faire en faveur des partenaires étrangers qui s'opère (BUREAU INTERNATIONAL DE L'ÉDITION FRANÇAISE, désormais B.I.E.F., 2005 : 4 et 7).

Ou alors un manuel « généraliste » est, du fait de ses qualités particulières, généralisé dans un pays donné par une promotion adaptée ou une contextualisation (BERRINGER, 1995 : 15). Cette contextualisation peut prendre la forme d'une production d'un cahier d'exercices spécifiques pour le pays ou d'une adaptation pure et simple d'un ouvrage de base, « tout dépend du marché qui en dernier ressort décide. » (idem). Si un manuel a du succès dans un pays, il peut être adopté dans un autre, avec ou sans adaptation (VERDELHAN-BOURGADE, 2007-a : 191). *Pour parler français* a ainsi été utilisé un temps à Djibouti après avoir été développé et mis en œuvre au Sénégal sous l'égide du Centre de linguistique appliquée et du Bureau pédagogique de Dakar. Ce genre de transfert a été favorisé par le passage des coopérants français d'un pays à l'autre (idem).

Dans le domaine du FLS on trouve comme en FLE des manuels à vocation locale, dirigés vers un seul pays (VERDELHAN-BOURGADE, 2007-b : 124). Il s'agit parfois d'adaptations locales de manuels généralistes : *À nous le français* est l'adaptation zaïroise de *La Pirogue*, on retrouve l'étiquette Mali sur *Le Flamboyant* (idem). Parfois ce sont des manuels faits et édités en France, mais à partir d'une commande faite par les pays et diffusée sous la forme d'appel d'offres, généralement financés par la Banque Mondiale ou le F.M.I. (ibidem). La lutte est sévère entre les éditeurs pour emporter le marché et la

participation d'auteurs locaux à l'élaboration du manuel est souvent un facteur déterminant (VERDELHAN-BOURGADE, 2007-b : 124).

« Les programmes et les orientations sont fixés par les pays, parfois aussi la progression. Une commission locale relit et fait modifier le texte envoyé par l'équipe française.

D'autres manuels sont faits dans le pays, par des auteurs locaux. Ils peuvent être édités sur place, ou édités en France. Il peut exister ou non une participation d'auteurs français, à des degrés divers. Ainsi la série de Djibouti, *Le cabri et le chacal*, a-t-elle été réalisée à Djibouti, par des auteurs djiboutiens, épaulés fortement par un méthodologue français, et éditée en France. La collection *Djoliba*, pour le Mali, a été réalisée et éditée au Mali, mais des méthodologues français y ont participé ponctuellement. » (idem).

Michèle VERDELHAN-BOURGADE dit au sujet des manuels contextualisés :

« On pourrait penser qu'il y a là un bon équilibre, par la collaboration entre des méthodologues et didacticiens d'une part, et des praticiens ou formateurs et institutionnels locaux d'autre part, les uns plus au fait des nécessités méthodologiques, les autres connaissant mieux les problèmes de l'apprentissage dans leur pays et les réalités locales. Or le résultat n'est pas satisfaisant. Pourquoi ? » (2007-a :191).

La didacticienne apporte un élément de réponse en soulignant la difficulté d'élaboration des programmes qui nécessitent

« des objectifs institutionnels précis, une connaissance forte de l'état de la didactique dans la discipline, la connaissance de la formation des enseignants et des pratiques pédagogiques : celles qui sont en vigueur et ce qu'on veut faire évoluer. » (VERDELHAN-BOURGADE, 2007-a : 193).

Je me positionne résolument en faveur d'une édition nationale et régionale des ouvrages pédagogiques qui me paraît une réponse plus adaptée aux besoins d'apprentissage.

D'autre part ces deux grandes familles (universalistes et contextualisés) peuvent à leur tour être divisées selon le public auquel elles s'adressent :

« - le public scolaire, c'est-à-dire les enfants, adolescents et grands adolescents qui apprennent le français dans une institution scolaire [...] qui sont des publics captifs, travaillant pour l'essentiel sur programme [exemple : *Junior*] ;
- les publics d'adultes, qui travaillent plutôt par rapport à des objectifs définis [pour voyager, pour un examen, pour lire des articles et ouvrages universitaires,...], ce qui se traduit par un temps d'apprentissage globalement plus limité, organisé de façon plus souple, selon une organisation de classe très ouverte, avec ou sans certification institutionnelle (le DELF et le DALF ont justement été conçus pour combler ce vide) » (exemples : *Objectif express*, *Forum*) (VIGNER, 1995 : 122).

Jean-Marc DEFAYS distingue les manuels mettant en œuvre une méthodologie formaliste, communicative, fonctionnelle, ceux qui accordent plus d'importance à l'écrit

qu'à l'oral, à la compréhension qu'à la production ou inversement, ceux qui procèdent de manière inductive ou déductive (2003 : 262). Enfin certains ouvrages peuvent être utilisés en auto-apprentissage et d'autres non.

II.2. Un objet économique et social

« L'écriture d'un manuel scolaire est un acte politique. Elle s'inscrit en tension entre la transmission de valeurs individuelles ou collectives, le choix d'un mode d'éducation et d'apprentissage, l'obligation ou non de se plier aux programmes déterminés par un État (SEMAL-LEBLEU, 2010-a : 11).

Ces enjeux sont également présents, bien qu'inconsciemment, lorsque qu'une équipe de praticiens sélectionne un manuel pour son usage en classe (idem).

« En deçà des textes prescriptifs, la conception d'un manuel de langue est en effet orienté par de multiples décisions, relevant certes de l'éthique personnelle, mais plus encore des politiques nationales, voire internationales : pour exemples, les programmes de l'Éducation nationale française ou le *Cadre Européen de référence pour les langues* édité par le Conseil de l'Europe . » (SEMAL-LEBLEU, 2010-b : 24).

L'enseignement d'une langue vivante place en effet les auteurs dans une double contrainte : se soumettre au consensus pédagogique, voire aux prérogatives de l'État d'une part, et poser le principe de l'ouverture à d'autres conceptions du monde d'autre part.

L'ouvrage pédagogique de langue se situe en tension entre deux pôles opposés que sont la didactique des langues étrangères et le marché éditorial.

II.2.1. Le marché des manuels

Les premiers facteurs qui déterminent la nature des manuels sont économiques (COSACEANU, 2010 : 35) :

« Dans un pays où l'édition scolaire s'inscrit dans une économie libérale, les outils d'enseignement sont d'abord des produits qui n'existent que s'ils s'inscrivent dans la logique d'un marché : ils sont publiés pour être vendus. *Pour un éditeur, le bon manuel se définit d'abord par le nombre d'exemplaires vendus.* » (ZARATE, 1995 : 48).

« Si les méthodes matérialisent d'une certaine manière un certain nombre d'orientations pédagogiques, elles n'en sont pas moins des produits qui doivent tout d'abord prendre place sur un marché, marché qui a ses caractéristiques et ses tendances. » (PÉCHEUR, 1995 : 5).

L'éditrice Marilu SORIA-BORG (des Éditions Didier Italie) rappelle que la vente reste la seule unité de mesure tangible dans la logique éditoriale (2006 : 123). Celle-ci

mesure le succès d'une production comme le montre la large diffusion, de nos jours encore, de la « méthode Mauger » (MAUGER, 1990, première édition en 1965). Ce manuel illustre cette triste réalité dans la mesure où les éditeurs continuent de vendre un outil obsolète sans souci des conséquences pédagogiques.

Un certain nombre de conditions doivent être réunies pour que les ouvrages de FLE puissent trouver leur public à l'étranger et que les éditeurs lancent un manuel sur un marché. Il faut notamment que :

- « Le français soit suffisamment enseigné dans le pays ;
- Les procédures d'agrément (pour l'édition scolaire) ne soient pas trop protectionnistes ou trop complexes (comme dans les États fédéralistes, par exemple, où chaque État fédéré a sa propre politique éducative) ;
- Le pouvoir d'achat des apprenants soit suffisant ;
- Lecteurs, apprenants et professeurs de français aient l'habitude d'acheter des livres importés (sachant qu'en général, les grands marchés pour l'apprentissage de la langue anglaise sont également des marchés pour les méthodes de FLE).
- Le réseau de distribution de livres français soit suffisamment développé, dynamique et fiable. » (B.I.E.F., 2005 : 3).

D'autre part la bonne diffusion des méthodes de FLE est largement corrélée au niveau de développement du secteur éditorial local (idem). Plus le secteur de l'édition est développé dans le pays, mieux les ouvrages de FLE seront accueillis (ibid.).

Le marché-cible des ouvrages de FLE couvre un large éventail de pays aux niveaux de développement pédagogiques très différents (B.I.E.F., 2005 : 3). Le français est enseigné dans des pays aussi éloignés géographiquement qu'ils sont hétérogènes en termes de développement.

J'ai par ailleurs observé que les indications de la plupart des manuels généralistes (*Tout va bien ! Forum* notamment) quand à leurs publics de destination tendent à être larges et floues, implicites. Le produit s'ouvre ainsi à des publics plus divers et à des ventes plus importantes que s'il restreignait son usage à une cible spécifique.

D'après Geneviève ZARATE les critères de vente sont :

- « - le rayonnement du/des auteurs sur le marché local,
- éventuellement sa/leur disponibilité pour les actions de promotion au moment de la parution sur le marché national ou international envisagé,
- l'extensibilité du projet à d'autres publics que ceux annoncés par l'auteur. » (1995 : 45).

Le marché est premier, c'est d'abord en fonction de sa conformité à celui-ci que la « famille de pensée » d'un auteur, ses « thèses » sont évaluées (idem). La motivation des

apprenants, la réponse précise que peut apporter un manuel à une situation de formation particulière, l'évolution méthodologique, arguments promotionnels toujours évoqués pour déclencher une commande, n'interviennent qu'après la prise en compte des contraintes économiques et commerciales (ZARATE, 1995 : 46).

En Afrique par exemple la contrainte économique est très forte car les systèmes éducatifs des pays africains sont souvent assujettis aux règles imposées par le F.M.I. et dépendent fortement de l'aide financière internationale (VERDELHAN-BOURGADE, 2007-a : 192).

Pour renouveler des collections de manuels, plusieurs pays lancent des appels d'offre, financés par des bailleurs de fond internationaux. Les éditeurs qui y répondent se livrent une concurrence sévère. Dans le résultat jouent de multiples facteurs comme l'appui sur place d'un certain nombre de personnalités ou des avantages consentis par l'éditeur (par exemple livraison et mise en place, séminaires, etc.) (VERDELHAN-BOURGADE, 2007-a : 192).

D'après Pierre BERRINGER en 1995, le marché est allé en se complexifiant en raison d'une forte demande d'efficacité :

« Les apprenants attendent des éditeurs pratiquement du sur-mesure, pour le français de spécialité par exemple. D'autre part il y a une tendance centralisatrice du fait d'objectifs clairement définis, le DELF ayant posé de ce point de vue-là de nouvelles contraintes (1995 : 13).

Le marché est « hautement concurrentiel » du fait que les enseignants ont généralement une certaine liberté pour choisir leurs manuels (LENOIR, 2010 : 47). Enfin les éditeurs locaux occupent une place croissante sur les marchés (GRANDMANGIN, 1995 : 14).

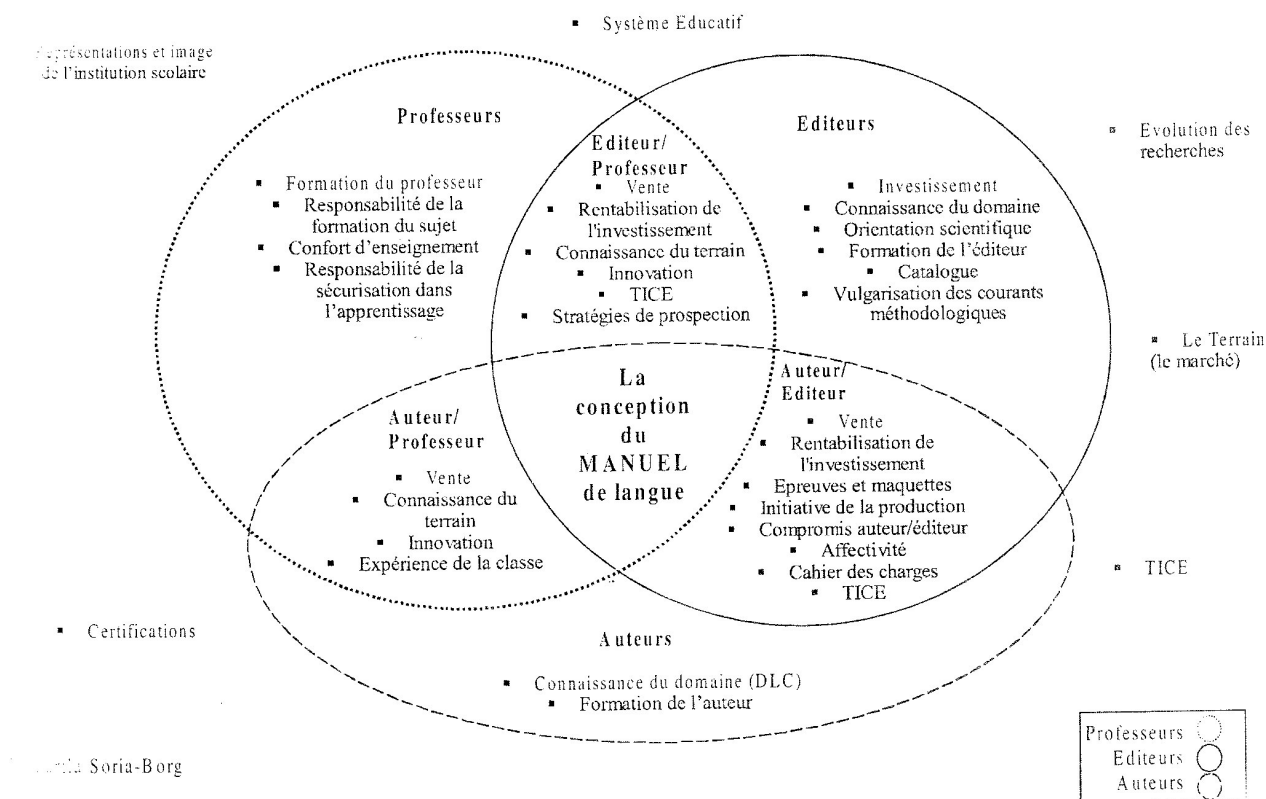
D'autre part les choix politiques ne sont pas étrangers au manuel (VERDELHAN-BOURGADE, 2007-a : 192 ; COSACEANU, 2010 : 34, B.I.E.F., 2005). Dans de nombreux pays (Algérie, Syrie, Vietnam,...) il y a un seul manuel officiel. Un état peut, à tel moment, décider d'inscrire ou non tel manuel sur sa liste officielle et ces choix peuvent varier selon le gouvernement en place (VERDELHAN-BOURGADE, 2007-a : 192).

II.2.2. La production des manuels

Dans la plupart des cas, la conception du manuel de langue s'effectue avec en toile de fond son adéquation institutionnelle, qu'elle soit publique ou privée (SORIA-BORG,

2006 : 123). Sa mise en conformité avec le ou les systèmes éducatifs des pays auxquels il se destine est une exigence incontournable qui peut faire avorter la réussite du projet si elle n'est pas respectée (idem).

On peut synthétiser la conception d'un ouvrage par le schéma suivant :



Dès sa conception, le manuel, au stade de manuscrit, est soumis à des « conseillers pédagogiques », appellation qui occulte la préoccupation commerciale première de ces responsables de la vente des produits de leur maison d'édition auprès des enseignants ou de leurs institutions (ZARATE, 1995 : 45). Le manuscrit est alors évalué par ces « conseillers pédagogiques » par rapport à leurs représentations, aux connaissances du terrain qu'ils se sont constituées lors de leurs tournées (idem). « Offre ou demande, connaître le profil des usagers va s'avérer être une tâche déterminante qui relève d'une espèce de veille sociologique. » (PÉCHEUR, 1995 : 10). Ces « représentants » des grandes maisons d'édition sont chargés de faire la promotion et d'assurer la diffusion des manuels; ils interviennent notamment lors de séminaires, congrès, réunions d'association d'enseignants,...

D'autre part l'inertie observée dans le domaine de l'édition de manuels de FLE

(manque d'innovation, absence de dynamiques de contextualisation,...) se comprend également par les « coûts éditoriaux incompressibles » (B.I.E.F., 2005 : 4).

Les grands éditeurs rappellent que le français n'est pas l'anglais et que pour un manuel de français vendu il s'en vend dix d'anglais (idem). Ces tirages de niveau moyen ne permettent pas de compenser par des économies d'échelle les coûts fixes de production (ibidem).

Les éditeurs de FLE partagent globalement tous la même structure de coûts :

- « - Fabrication 15-25%
 - Diffusion-distribution : 45-50 %
 - Promotion (envoi de spécimens, présence sur les salons, etc.) : 10 %
 - Les droits d'auteurs s'élèvent généralement de 7 à 10 % du prix catalogue. »
- (B.I.E.F., 2005 : 4).

Les ouvrages de FLE sont tous imprimés en quatre couleurs sur un papier de qualité, l'éditeur, pour arriver au point mort, doit écouler au minimum 25000 ouvrages (idem).

La qualité éditoriale représente le premier budget dans les frais de conception de l'ouvrage (B.I.E.F., 2005 : 4). Le suivi du travail des auteurs par les éditeurs coûte cher lui aussi.

D'après les grands éditeurs, la production d'un ouvrage de FLE coûte relativement plus cher que celle de n'importe quel autre manuel scolaire par exemple, et la marge de l'éditeur est faible (B.I.E.F., 2005 : 4). Ces coûts de production engendrent, aux dires des éditeurs, des difficultés de rentabilisation et seraient un frein à l'innovation et la raison pour laquelle les éditeurs ne peuvent répondre aux efforts, de manuélistation contextualisée notamment, que leur demandent les services du M.A.E. (B.I.E.F., 2005 : 4). Ces contraintes économiques seraient également la raison pour laquelle les grands éditeurs affirment ne pouvoir participer à certains appels d'offres lancés par des gouvernements étrangers (idem). Les conditions demandées seraient trop drastiques (création d'une méthode entièrement contextualisée pour le pays, délais beaucoup trop serrés pour réaliser une méthode de qualité) alors même que les économies d'échelle seraient insuffisantes pour réaliser le moindre profit. (ibidem).

La production des matériels audio et multimédia serait également très onéreuse, plus que celle des supports sur papiers, d'où un coût de vente élevé (B.I.E.F., 2005 : 5). À l'étranger les éditeurs seraient « obligés de vendre ces produits audio au rabais par rapport au prix catalogue France. » (idem). Ainsi un lot de cassettes d'accompagnement

vendu 60 euros en France sera vendu 20 euros dans un pays étranger (ibidem). Cette vente au rabais serait (d'après les éditeurs) le « seul moyen de rendre la méthode accessible, de fidéliser les clients et d'éviter un piratage trop massif. » (B.I.E.F., 2005 : 5). L'audio et le multimédia coûteraient cher à produire (pour la vidéo, le phénomène est encore majoré) et ne rapporteraient rien (idem). Le chiffre d'affaires des éditeurs se ferait principalement sur la vente des méthodes papier (ibidem).

Afin de modérer ces propos des éditeurs qui prétendent avoir des difficultés à réaliser des profits avec la vente de manuels de langue en raison des coûts de production élevés (quand il est notoire que leurs bénéfices sont très importants) et qui arguent que ces coûts les empêchent d'éditer des manuels contextualisés, j'ai voulu recherché sur Internet les chiffres d'affaires des intéressés. Malgré des tentatives sur différents sites et sans doute en raison de l'appartenance de ces maisons d'édition à des grands groupes financiers (comme Editis – chiffre d'affaires de 751,1 millions d'euros en 2009¹⁵ pour Hachette) je n'ai malheureusement pu obtenir ces données. Un site annonce un chiffre d'affaires de 12 millions d'euros pour la société Clé International mais cette source n'est pas vérifiée.

II.2.3. D'où une certaine inertie

Les manuels, en tant que produits qui doivent d'abord répondre aux attentes d'un marché, ne se posent pas en promoteurs de l'innovation ; une règle commerciale se dégage : « *plus un manuel d'enseignement est innovant, moins il a de chances de bénéficier d'une grande diffusion* » (ZARATE, 1995 : 45). En effet les ouvrages doivent correspondre pour une bonne part aux pratiques enseignantes (cf. V.3.). L'enjeu pour les éditeurs est de trouver « un juste équilibre entre novation pédagogique [...] et les pratiques ordinaires » (BERRINGER, 1995 : 13). En effet les manuels devraient faire avancer les pratiques sans déstabiliser les enseignants (idem). Les ouvrages qui, parce que trop novateurs pour des enseignants qui n'y retrouvent plus leurs repères, se couperaient de leur clientèle ce qui se traduirait par une sanction commerciale.

Cette caractéristique entre en cohérence avec un propos relativement récurrent des enseignants enquêtés selon lequel les manuels seraient relativement homogènes, s'inscrivent dans une continuité.

D'autre part les coûts de production et les enjeux économiques génère une certaine

¹⁵ Source : site d'Editis, <http://www.editis.com/content.php?lg=fr&id=5e>

frilosité chez les grands éditeurs et les éloigne des ruptures méthodologiques et des réelles innovations pédagogiques.

II.3. Un produit en partie didactique

Le manuel est – au moins pour partie- un « produit didactique », un produit *de la* didactique dans la mesure où les ouvrages matérialisent une « transposition didactique », du « savoir savant » vers le « savoir enseigné » (CHEVALLARD, 1991). Les ouvrages de français pour étrangers constituent un point d'articulation entre (mais pas seulement) le didactique et le pédagogique (PÉCHEUR, 1995).

À une certaine époque les manuels étaient ces fruits d'un transfert direct de la recherche en didactique vers ses applications pédagogiques. Aujourd'hui les manuels ne sont plus ce produit de la transposition d'une théorie, de la mise en forme d'une recherche (REBÉRIOUX, 1995 : 12) car ils sont conditionnés par nombre d'autres déterminismes, économiques en premier lieu (cf. II. ci-dessus).

Désormais les éditeurs partent des besoins, de la demande des apprenants (très variée) et de celle des enseignants ; « produire une nouvelle méthode c'est répondre à un besoin identifié » (REBÉRIOUX, 1995 : 12).

Le manuel a un double statut d'usage par les apprenants et par l'enseignant (cf. I.2.). L'équipe de conception d'un manuel est amenée à conjuguer plusieurs logiques d'utilisation : celle de l'enseignant, celle de l'élève, en classe et chez lui (LENOIR, 2010 : 47).

Cette présentation des différents enjeux actifs sur la conception des manuels laisse voir combien ceux-ci sont des objets complexes déterminés par des facteurs en premier lieu économiques.

La production et le marché sont largement dominés par les grands éditeurs qui écoutent beaucoup plus la demande du marché que les préconisations (pour une manuélisation contextualisée notamment) des didacticiens.

L'édition d'ouvrages contextualisés, peu rentable aux dires des grands éditeurs (B.I.E.F., 2005; SORIA-BORG, 2006), semble difficilement pouvoir trouver sa voie chez ces entreprises. Sans doute une édition gouvernementale ou en tandem serait-elle plus à même de fournir des produits adaptés.

III. LES PRINCIPES D'USAGE DES MANUELS

Commençons par définir ce qu'est une pratique, un usage. Le *Trésor de la Langue Française* donne trois entrées principales pour pratique (n. f.) :

- « 1- activité qui vise à appliquer une théorie : on retrouve ici la notion d'intention [...]
- 2- fait d'exercer une activité particulière, de mettre en œuvre les règles, les principes d'un art ou d'une technique ; fait de suivre une règle d'action, d'y conformer sa conduite ; apparaît ici l'idée d'un algorithme à suivre ;
- 3- manière habituelle d'agir, comportement habituel : l'accoutumance évoquée plus haut. » (PESCHEUX, 2007 : 21).

Dans le domaine de la formation d'adultes, Jean-Marie BARBIER constate que si l'on interroge un groupe de professionnels sur la définition qu'ils donnent de la notion de pratique, celle-ci est définie tantôt comme la mise en œuvre d'une intention, tantôt comme un algorithme d'opérations à suivre pour obtenir un résultat, tantôt comme une accoutumance : « la notion dans son usage courant semble davantage privilégier des phénomènes d'accompagnement des pratiques plutôt que ce qui ferait la spécificité des pratiques elles-mêmes. » (BARBIER, 1996 : 31, cité dans PESCHEUX, 2007 : 21).

III.1. Les usages proposés par les manuels

Les ouvrages sont pour partie responsables de l'usage que va développer l'enseignant. La teneur du livre contribue, au jour le jour, à mettre en place une relation, un habitus (PÉCHEUR, 1995).

Ce sont ces différents usages des manuels qui vont ici être étudiés.

Henri BESSE énonce qu'

- « Adopter un point de vue méthodologique pour étudier des pratiques d'enseignement implique qu'on distingue au moins trois niveaux d'analyse : celui des hypothèses (explicitées ou seulement présumées) qu'elles mettent en jeu, quel que soit leur domaine de référence : linguistique, psychologique, sociologique, technologique ou autre ;
- celui des manuels ou des ensembles pédagogiques dans lesquels ces pratiques sont recommandées et exemplifiées ;
- celui de leur mise en œuvre dans la classe, par un professeur et pour des étudiants donnés, dans un contexte particulier. » (1992 : 13).

J'ai essayé de mettre en œuvre cette méthodologie par un travail sur les formations, les représentations des enseignants (plan des hypothèses), une analyse des manuels (deuxième niveau, cf. I.), des observations participantes et une phase de *stimulated recall* (cf. ch. VII.-III.2.5.) intégrée à l'entrevue (plan de la mise en œuvre).

Pour ce travail mené sur l'usage des manuels il est nécessaire de s'intéresser à/aux usage(s) recommandé(s), préconisé(s) par les manuels dans les préfaces, introductions, livres pédagogiques, consignes (BESSE, 1992 : 15). Nous verrons comment cet aspect complexe a été abordé dans le cadre de cette recherche et quelle a été la méthodologie développée pour sa prise en charge.

Sur cette question de l'usage proposé par le manuel, Christian PUREN affirme que les ouvrages « à diffusion universelle doivent à la fois opérer une simplification et permettre une complexification des démarches » (1995 : 39) ; simplification car ils offrent des cours « prêts à l'emploi » et complexification car leur structure modulable devrait autoriser l'adaptation aux particularités des multiples contextes d'apprentissage (SAGNIER : 4). Cette « modularité » des manuels sera questionnée dans la partie « V. L'adaptation des manuels » page 460 ; je ferai ensuite différentes propositions d'amélioration (cf. VI.2.).

Dans le domaine de l'Anglais Langue Étrangère Larry LYNCH rappelle que

« If you read the teacher's notes that typically accompany an English or language text, you'll most likely note that the course book is intended to be a guide for teaching with supplementary materials widely used to expand, deepen or reinforce presented materials and themes. » (2009 ; cf. traduction en annexe p. 386).

Ainsi le livre du professeur du manuel *Mélange* (DECA & HILGERT, 2006 : 1) invite l'enseignant à effectuer des choix :

« Nous offrons beaucoup de matériel afin de donner à chaque professeur et à chaque apprenant les moyens pour enseigner et apprendre le français de façon agréable et efficace. Il s'ensuit qu'il est impossible de tout faire. C'est pour cela que nous invitons chaque professeur à opérer un choix. C'est le mot clé de cette méthode : choisissez les thèmes, les activités, les exercices qui permettent à votre public, dans le laps de temps dont vous disposez, de progresser le mieux possible. Cela veut dire que vous devrez laisser tomber certains textes et exercices. De plus, nous offrons beaucoup de moyens pour différencier : le guide du professeur vous indiquera les possibilités de rendre des exercices plus faciles ou plus difficiles. ».

Monique CALLAMAN écrit dans le *Guide pédagogique d'Intercodes* :

« Nous tenons à souligner que l'approche retenue n'est pas la seule possibilité, et que certaines de nos propositions devront être modulées en fonction des objectifs d'apprentissage visés et des conditions d'enseignement, en fonction aussi de la langue maternelle des élèves et de leur spécificité socio-culturelle » (1983 : V).

B17 de l'AF Derby explique que le manuel *Tout va bien !* (entre autres car il parle des « méthodes » et inclut je pense *Forum* car c'était l'ouvrage précédemment utilisé à l'AF) de par sa constitution même, prévoit un usage en allers et retours, non linéaire :

« Moi : tu fais tout ? Lui : non non non non, y'a des activités que je saute, que je fais pas. Je

fais pas ça de manière linéaire mais de toute façon je pense que les méthodes sont rarement faites de manière linéaire parce qu'il y a une partie où c'est des compréhensions, une partie de grammaire et puis après on va trouver les pages pour s'exprimer et puis les pages qui proposent des activités écrites donc on va pas faire toutes les compréhensions puis toute la grammaire puis toutes la partie d'expression orale, puis toutes les parties de vocabulaire puis toutes les parties d'expression écrite toutes les unes après les autres, on diversifie. Dans un même cours on va faire un peu de compréhension et puis un peu de grammaire, un peu de grammaire et puis un peu d'expression orale, et puis. Je fais pas la page 1 puis la page 2 puis la page 3, les manuels qu'on a ils sont pas faits comme ça. Il existe des manuels qui sont faits pour faire page 1 puis page 2 puis page 3. Les manuels qu'on a ils sont un peu pour faire des allers-venus. Ben c'est à dire que dans *Tout va bien* ! on a une double page avec deux trois compréhensions orales, puis ensuite deux pages de grammaire, puis ensuite deux pages de lexique, puis ensuite deux pages d'activités pour s'exprimer puis deux pages d'activité écrite. Donc je vais pas faire toute la grammaire d'un coup, toutes les activités d'oral d'un coup. Ça ferait des cours extrêmement chargés en termes de grammaire. Quand il y a un dialogue on en fait un et puis quand on a terminé le dialogue ou on exploite la grammaire ou on fait une autre activité. La grammaire je vais l'exploiter au cours suivant, on va revenir sur le texte pour travailler les points de grammaire. »

III.1.1. Usages recommandés et polarisation

Je procéderai ultérieurement à une polarisation) des usages enseignants des manuels, qualifiant ceux-ci de « reproductifs », « semi-distanciés » ou « distanciés ». La polarisation est un traitement des données qui s'apparente à une catégorisation mais qui, plus souple, classe celles-ci par rapport à leur proximités relatives vis-à-vis de certains pôles définis.

En effet Pierre BOURDIEU rappelle que les fonctions que les classifications et les systèmes de classement remplissent des fonctions qui ne sont pas de pure connaissance (1976-b : 43).

Comme l'indique l'adjectif j'aborderai donc la « distance » existante entre l'E-A produit par le formateur et ce que propose le manuel. Or il conviendrait, pour pouvoir mesurer cet écart, de se baser sur ce que prévoit le matériel, l'usage qu'il envisage pour l'enseignant. Il devient alors possible de réellement considérer la différence entre ce qui est proposé et la pratique professorale. Ce n'est pas de cette façon que j'ai choisi de

procéder. Dans le cas par exemple d'un manuel comme *Mélange* (DECA & HILGERT) dont j'ai cité le livre du professeur précédemment, celui-ci enjoint l'enseignant à ne pas tout utiliser mais à sélectionner, effectuer des choix. Si ces orientations étaient prises en compte, un usage « distancié » de ce manuel serait donc un usage qui ne respecterait pas ces principes et adopterait toutes les activités. Or c'est tout le contraire de la définition ici établie d'une prise en charge « distanciée » (cf. IV.2.2.) comme une pratique par laquelle l'enseignant choisit, sélectionne, trie dans ce que propose le manuel en fonction de ses choix didactiques et pédagogiques.

J'ai choisi de considérer tous les manuels de la même manière, sans tenir compte de l'usage préconisé par ceux-ci, et ce pour plusieurs raisons.

Tout d'abord il s'agit là de la manière de procéder des enseignants qui dans leur grande majorité se préoccupent peu des recommandations du manuel ou utilisent les ouvrages par rapport à leurs propres méthodes de travail (qui peuvent consister à faire tout ce que propose le manuel, a contrario de ce qui est préconisé). « Ainsi, entre pratiques de classe et techniques préconisées dans les manuels existe un réel décalage » dû au fait que les enseignants élaborent leurs propres parcours dans les matériels (SAGNIER : 4).

D'autre part le regard ici adopté sur les praxis se place du côté des enseignants et envisage ces phénomènes essentiellement à partir de leurs perspectives. Bien que, comme nous l'avons abordé précédemment, les manuels par leur préface, leur guide pédagogique et leur organisation déterminent en partie les pratiques professorales (selon le degré auquel l'enseignant lit et suit ces orientations), les manuels sont ici considérés comme des matériaux, des ressources dont l'usage est totalement le fait des enseignants.

La manière dont l'ouvrage aura pu déterminer la pratique n'a pas été prise en compte. Cela aurait nécessité un travail considérable d'analyse de chaque manuel. Cette approche des usages qui se place dans la perspective des enseignants entre également en cohérence avec une approche « par l'humain » des phénomènes qui sera développée plus bas (cf. III.2.2.).

III.2. Possession du manuel et usage professoral

Comme le mentionnèrent les participants au Forum des centres de FLE, la possession d'un manuel par les apprenants conditionne la pratique de l'enseignant et notamment la mesure dans laquelle le matériel sera utilisé : « -Danger de rendre l'achat

d'un manuel peu attractif s'il n'est utilisé qu'épisodiquement » (BÉCHAZ, 2006).

III.2.1. La pression des apprenants

Une fois le manuel acquis, l'enquête montre que les étudiants s'attendent à l'utiliser de manière conséquente et se plaignent si ce matériel qu'ils ont acheté cher est peu mis à profit. Comme le formulèrent différents enseignants (B16, A11, B14, A1), les apprenants n'aiment pas que l'enseignant « saute » beaucoup de pages. Une utilisation restreinte ou partielle du matériel leur donne un sentiment d'inutilité de leur achat (80/90 Réais brésiliens soit 30 Euros environ et génère incompréhension et ressentiment. La classe moyenne intermédiaire brésilienne a un revenu mensuel se situant entre 1.250 R\$ et 2.500 R\$ mensuels et la classe moyenne inférieure entre 500 R\$ et 1.250 R\$ (MORAIS, 2010). La classe basse possède un revenu supérieur à 484,97 R\$ mensuels (A.B.E.P. 2008).

On voit ainsi comment la présence, la possession du livre par les apprenants et les attitudes qui en découlent déterminent fortement l'enseignement-apprentissage en amenant le formateur à baser son enseignement sur le manuel plus qu'il ne l'aurait fait autrement. Les entrevues montrent comment les enseignants subissent une pression de la part de leurs élèves qui veulent suivre le manuel quand ils en ont acheté un : B16, A11, B14, A1.

Les propos de cette enseignante de « *colégio* » (B14) le montrent :

« aqui a gente trabalhou no dossier um os a... seguimos a proposta do livro mesmo porque eles tinham acabado de comprar o livro e eu preciso tam bem seguir o livro porque si nao o aluno nao fica contente ele comprou o livro para nao seguir o livro ? Gastou ? C'est cher hein ? Oitenta reais noventa reais o livro e eles sabem que esse livro vai durar dois anos »
« ici nous avons travaillé dans le dossier un des une... nous avons suivi la proposition parce qu'ils venaient de l'acheter et je dois aussi suivre le livre sinon l'élève est insatisfait il a acheté le livre pour ne pas utiliser le livre ? Dépensé ? C'est cher hein ? Quatre-vingt quatre-vingt dix Réais un livre et ils savent que ce livre va durer deux ans ».

A11 narre les difficultés qu'elle a eu avec des apprenants du fait de ne pas suffisamment utiliser le livre à leur goût :

« Eu ja tive muitos problemas com os proprios alunos « Professora você não vai fazer a pagina 57 ? Professora porque que a gente ta pulando ? Porque que a gente comprou o livro si a gente nunca usa o livro ? ». Eu entendo eles, compraram o livro e assim fica uma coisa

do ensino que é muita rígida. Ai eu tentava explicar. Olha so, você ta vendo o programa que tem na unidade ai. A gente não trato disso ? Tratou. E disso ? Tratou. Intão tou acompanhado o livro. So que as vezes eu tou achando que o que o livro propõe não é suficiente, por isso que eu tou trazendo material a mais. Ai tudo bem. Alguns reclamavam, não gostavam. » « J'ai déjà eu des problèmes avec les élèves même « Professeure vous n'allez pas faire la page 57 ? Professeure pourquoi nous sautons ? Pourquoi nous avons acheté un livre si nous n'utilisons jamais le livre ? », « Je les comprends, ils ont acheté le livre et ainsi cela donne un enseignement qui est très rigide. Alors j'essayais d'expliquer. Regardez, vous voyez le programme qu'il y a dans cette unité ici. Nous n'avons pas traité de cela ? Si. Et de cela ? Si. Alors j'accompagne le livre. Sauf que des fois je trouve que ce que le livre propose n'est pas suffisant, c'est pour cela que j'amène des matériaux en plus. Alors ça allait. Quelques-uns se plaignaient, ils n'aimaient pas. ».

« não não posso ficar pulando muito porque o aluno acha que você esta pulando, as paginas, que você não explicou tudo » (A1).

Cette enseignante explique qu'elle ne peut « sauter » beaucoup de pages parce que les élèves vont penser que des savoirs ont été délaissés, que tout ce qui aurait dû être vu ne l'a pas été. B16, enseignante à l'école américaine de Rio « Quand un élève achète un manuel il veut le suivre. Et en même temps il est ennuyé de suivre ce manuel. ».

III.2.2. La primauté de l'enseignant

Qui est le premier auteur de l'enseignement, l'enseignant ou le manuel ? Cette question mal posée demande une réponse nuancée. En effet lorsque l'E-A se base de manière fidèle sur le livre, que l'enseignant se cantonne à un rôle de reproducteur systématique de ce que propose le manuel (cf. IV.2.5.), il est justifié de considérer que ce dernier, en tant que producteur/sélectionneur des matériaux et concepteur des activités, est le premier auteur du cours.

Lorsque l'enseignant utilise de manière distanciée le matériel alors il me semble qu'on doit considérer qu'enseignant et manuel sont co-auteurs. J'ai choisi de porter l'essentiel de mon attention sur l'enseignant et sa pratique.

Dans la perspective adoptée ici, l'enseignant est le premier auteur de l'E-A. Le manuel est à son service et non l'inverse (DEFAYS, 2003 : 263). Je rappellerai avec Henri BESSE que le manuel

« n'est qu'un outil mis à la disposition de l'enseignant et des enseignés pour les aider, dans le contexte qui est le leur, à (faire) acquérir la langue étrangère. Son

efficacité relative, comme pour tout outil, dépend autant de la manière dont on l'utilise que de ses qualités propres. » (1992 : 16).

D'où encore une fois la pertinence d'une étude des usages. Un « manuel ne fera jamais un bon prof à lui tout seul, d'autant plus si l'enseignant ne sait pas s'en servir intelligemment. » (C6, annexe p. 373) : cette enseignante pointe avec justesse la primauté de l'enseignant sur son matériel.

Je crois qu'on peut dire qu'un bon enseignant peut mettre en place un E-A relativement efficace à partir d'un mauvais manuel quand la réciproque me semble moins vraie : un mauvais enseignant ne réalisera pas un bon E-A du seul fait qu'il a un bon manuel (bien que ce dernier puisse fortement y contribuer, surtout dans les cas où l'ouvrage est particulièrement adapté au public et à la situation d'E-A). Le premier responsable de la qualité du cours est le praticien et non son matériel bien que celui-ci soit déterminant.

Lorsque le professeur a une pratique compétente, qualifiée, le manuel passe au second plan comme l'énonce cette enseignante :

« ele não pode incomodar, ele não pode ter ruim, porque o metodo eu acho que ele passa muito ao professor, ele é um metodo so. E quem vai fazer esse metodo, como trabalhar esse metodo, é o professor. » (B10). Cette enseignante reprend les propos de sa professeure de didactique à l'université pour affirmer que la méthode « elle ne peut pas incommoder (déranger), faire de mal, [...] elle passe beaucoup à l'enseignant c'est seulement une méthode. Et qui va faire cette méthode, va travailler cette méthode, c'est l'enseignant »,

soulignant la subordination du manuel à l'enseignant.

Néanmoins je concorde avec Henri BESSE pour dire que l'enseignement, ses résultats, ne doivent pas être imputés au seul enseignant

« mais bien à la plus ou moins grande convenance qui préexiste, ou qui s'instaure peu à peu, entre les préconceptions du manuel, de la méthode et les préconceptions de ceux qui en font usage. », à l'« union » plus ou moins forte entre le formateur et son matériel (1992 : 16).

Le choix de considérer ici l'enseignant comme premier auteur de l'E-A relève plus d'un parti pris méthodologique que d'une assertion scientifique.

Cette primauté accordée à l'enseignant correspond à un choix de l'enquête, il s'agit de la perspective choisie pour aborder les phénomènes. Sur cette question de l'usage des

manuels qui nous occupe je me suis focalisé sur les enseignants, réalisant une approche « par l'humain » puisque les phénomènes auraient également pu être « pénétrés » (et il l'ont été mais dans une moindre mesure) à partir de la perspective des manuels ou du contexte, de la manière dont ces deux entités conditionnent ces usages. Mon projet de recherche initial s'intéressait d'ailleurs bien plus à ces deux éléments qu'aux enseignants (cf. ch. I.). Suite à l'orientation sur les usages des manuels il apparut logique de se focaliser sur leurs porteurs.

L'approche élaborée considère l'enseignant comme le premier auteur, producteur de l'E-A.. J'ai essayé d'adopter et de comprendre la perspective des enseignants par un travail d'empathie, de croisement et d'analyse des données (parcours, âge, formation, représentations, discours, opinions...).

III.3. Considérations sur les usages professoraux des manuels

III.3.1. Un point/centre névralgique de l'E-A

Cette recherche a choisi d'enquêter sur les pratiques professorales des manuels parce que cette question représente un point névralgique, gravitationnel, de l'E-A des langues, déterminant celui-ci au premier chef. Situé à l'intersection des différentes problématiques de contextualisation d'un matériel pédagogique « à tendance universelle » telles que l'E-A basé sur manuel, l'approche interculturelle des praxis enseignantes qui lui sont associées, les politiques linguistiques d'enseignement du FLE, la gestion macro de l'E-A du FLE et la formation des enseignants,..., ces phénomènes constituent une entrée empirique fructueuse pour comprendre l'E-A basé sur un manuel.

À l'origine ce projet de recherche n'envisageait pas de se focaliser sur les usages professoraux des manuels mais sur les « changements », transformations opérés sur les manuels « par les professeurs de français dans la perspective d'une plus grande adéquation de leur enseignement-apprentissage avec leurs apprenants, la classe, le contexte » (cf. en annexe présentation allocation de recherche p. 387).

L'hypothèse de travail de départ était que les discours des informateurs traduiraient les insuffisances, inadaptations du manuel par rapport aux contextes, aux situations d'E-A abordées. Mon approche avait tendance à considérer que l'E-A basé sur manuel consistait en la mise en œuvre de celui-ci dans un contexte donné qui, de par ses caractéristiques, amène l'enseignant à générer des changements par rapport à ce que propose la méthode.

(cf. ch. I.-III.). Or, à la réalisation des premiers entretiens il m'est apparu que je n'abordais pas le sujet dans toute sa complexité. Je délaissais en effet la question fondamentale des usages professoraux des manuels, problématique pourtant matrice de cet axe de recherche.

Si on interroge l'adaptation d'un manuel à un contexte on doit placer l'enseignant doit être au premier plan puisqu'il est le maître d'œuvre qui vient par son usage transcender le manuel qui lui est un outil, une ressource et offre un large panel d'utilisations possibles. On peut par ailleurs comprendre la praxis enseignante au travers d'une multitude de facteurs « externes » à la situation d'E-A (dans son acception restreinte car je les considère comme intégrés au contexte cf. ch. VII. II.1.) tels que la formation, les conditions de travail, expériences, la vision didactique de cet enseignant,... J'ai alors réorienté ma recherche (cf. ch. I.) en ajoutant quelques questions sur l'utilisation des manuel au plan d'entretien (cf. les première et deuxième version des plans d'entretien p. 392) et commençai à analyser ces pratiques.

Edgar MORIN (1986, 2005) aborde la recherche qualitative en S.H.S. comme un acte d'exposition et de compréhension de la complexité des phénomènes. Mon enquête a cherché à répondre à son appel en complexifiant progressivement sa problématique par l'intégration de paramètres supplémentaires.

III.3.2. Sur le plan pédagogique

Larry LYNCH (2009), dans son article « Three Mistakes Foreign Language Teachers Make That Cause Learners to Fail » (cf. traduction en annexe p. 386), présente le mauvais usage du manuel comme un des premiers facteurs d'un E-A inadapté.

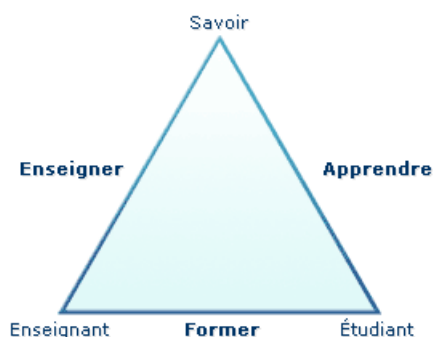
Parmi les trois erreurs couramment commises il note le fait de « Don't adapt materials to the learning style and characteristics of the students » (idem). Il enjoint les enseignants à analyser les caractéristiques d'apprentissage du groupe-classe pour les prendre en compte dans l'enseignement. De par l'importance revêtue par cette question de l'adaptation des matériels aux contextes, le parti pris socio-didactique, l'emphase interculturelle sur l'E-A investis dans cette recherche et l'approche développée, je ne peux que concorder avec cette vision des choses.

La seconde erreur consiste selon Larry LYNCH à « Follow the course book « religiously » » (cf. traduction en annexe p. 386). Ce travers correspond à l'usage

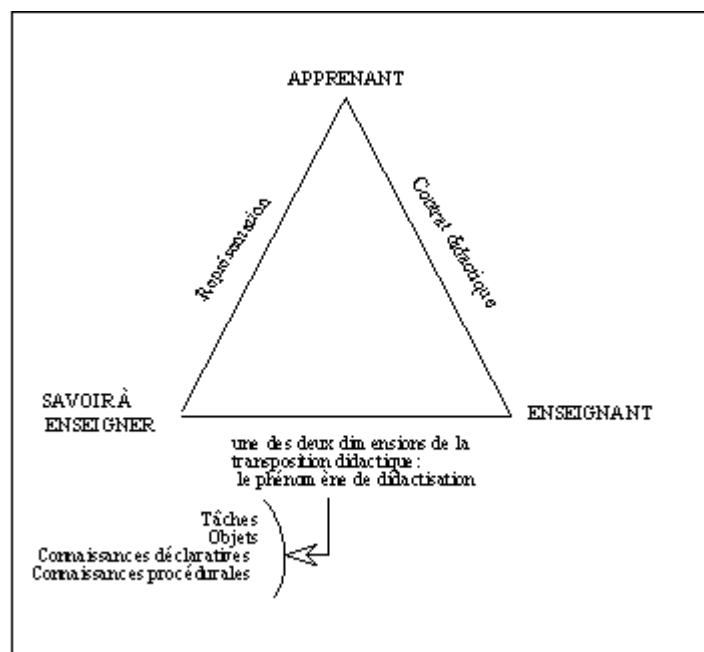
reproductif qui sera abordé d'ici peu (cf. IV.2.5.). L'auteur énonce que certains enseignants suivent « religieusement » le livre comme une Bible sans y insérer d'autres matériaux, a contrario de ce que préconise généralement l'ouvrage lui-même. Cet auteur enjoint les enseignants à utiliser le manuel comme un guide et à y ajouter librement leurs créations, faisant écho à mon appel pour un usage distancié (cf. IV.2.2.).

Ces propos sont issus d'une expérience conséquente et viennent conforter ma thèse selon laquelle les usages des manuels représentent un aspect fondamental de la pratique enseignante.

La figure du triangle didactique est aujourd'hui couramment admise comme une représentation pertinente de l'E-A :

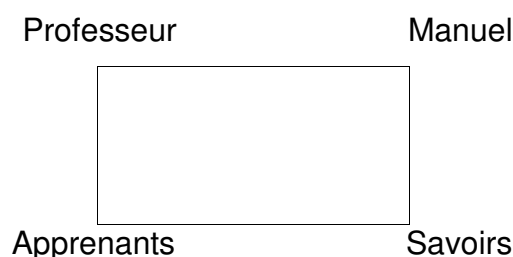


Le triangle pédagogique selon HOUSSAYE (1988 : 41)



Le triangle didactique selon DEVELAY (1992 : 75)

Néanmoins, lorsque l'E-A se base fondamentalement sur un manuel, le poids de celui-ci est tellement important que l'on peut considérer que l'on a alors affaire à un quadrilatère didactique. Le manuel transcende les pratiques enseignante et étudiante et ne peut être élué dans l'approche de la problématique de l'E-A :



III.3.3. Le manuel formateur du formateur

L'ouvrage peut déterminer l'usage qu'en aura l'enseignant, il peut « former » celui-ci (COSACEANU, 2010 : 39), à son utilisation notamment.

À la question « Le manuel peut-il avoir pour vocation de guider les enseignants ? » les participants (pro-manuels) du Forum des centres de FLE répondirent par l'affirmative que

« l'utilisation d'une méthode peut être l'occasion pour le professeur d'une formation ou d'une auto-formation sur de nouvelles approches, de nouveaux objectifs et d'une remise en question de sa pratique de classe :
- Le manuel donne des pistes aux enseignants mais ne doit pas, obligatoirement, tout décider à leur place. » (BÉCHAZ, 2006).

Il est en effet possible que l'usage d'un manuel forme l'enseignant. L'ouvrage peut transmettre, par les consignes et explications du guide pédagogique, sa préface et ses activités, des principes didactiques, des éléments méthodologiques. Inversement un enseignant compétent qui n'utiliserait pas le guide pédagogique peut par lui-même (selon ses connaissances et ses capacités de déduction) lire les stratégies didactiques mises en œuvre dans les activités et se les approprier voire les améliorer.

Comme le dit C10, une méthode est l'occasion « de se remettre en question sur ses pratiques de classe. ». C6 confirme « j'ai effectivement l'impression d'apprendre beaucoup, notamment dans l'application concrète du CECRL qui peut parfois paraître bien obscure sans exemples concrets [sic] » (cf. annexe p. 373).

Les grands éditeurs soulignent le problème du manque de formation initiale et continue des enseignants dans les pays en voie de développement (B.I.E.F., 2010 : 10) :

« Ce sont les enseignants des classes de primaire et de collège qui sont généralement les moins bien formés.

Il n'est pas rare que les professeurs de français n'aient pas un niveau de langue suffisant pour comprendre les consignes. C'est pourquoi, et même s'il est difficile de l'exprimer publiquement et que les inspections générales des pays s'y refusent, les guides pédagogiques destinés aux enseignants sont parfois rédigés dans la langue du pays pour pallier les insuffisances du niveau de français des professeurs » (idem).

Les éditeurs publient des guides du professeur qui « prémâchent » de plus en plus le travail (ibidem).

On peut s'interroger sur la manière dont le manuel fait vraiment acte de formation. Je crois que la formation effective dépend d'une part du matériel, des explicitations plus ou moins claires qu'il fournit dans le guide pédagogique, la préface et/ou le manuel d'utilisation et de la facilité de lecture des principes présents derrière ses activités. La formation est également tributaire de l'enseignant, de ses capacités personnelles d'apprentissage, de ses facilités à déceler et à s'approprier dans les ressources de l'ouvrage les éléments mettant en œuvre ces nouveaux principes didactiques.

La formation effective par le manuel est conditionnée par la disponibilité de ceux-ci et de leurs guides pédagogiques en nombre suffisant et par le fait que les cadres institutionnels puissent inciter les enseignants à les utiliser et leur apportent des informations complémentaires (VERDELHAN-BOURGADE, 2007-a : 194). Les propositions pédagogiques des manuels doivent être suffisamment claires et lisibles par des enseignants peu formés (idem). En Afrique par exemple la novatrice approche par

compétence, difficilement applicable en contexte et d'accès malaisé en raison de son jargon, est déphasée (idem).

III.3.4. Manuels et usages

Comme le souligne Henri BESSE, les manuels offrent une variété d'usages et ce « quelle que soit la précision des consignes » (quand elles sont prises en compte) (1992 : 16).

Pour les participants au Forum 2006 des centres de FLE « la méthode n'est qu'une « colonne vertébrale » sur laquelle le prof greffe un corps, une peau en fonction de ses apprenants. » (BÉCHAZ, 2006). Sur cette question du rôle du professeur ils ajoutèrent que « plus on monte dans le niveau linguistique des apprenants, plus le prof pourra s'éloigner de la méthode. ». Les formateurs abordèrent également la nécessité pour le professeur « d'élaborer des compléments, des documents supplémentaires pour un public spécifique » et la « nécessité d'adapter la vitesse d'apprentissage proposée en fonction des pays et des publics (environnement allophone ou non) » (BÉCHAZ, 2006).

Enrica PICCARDO et Francis YAÏCHE ont dressé un panorama coloré des différents usages des manuels en caractérisant leurs porteurs :

« le « fanatique », le « l'« inconditionnel », le « groupie », le « militant », et de l'« autre des acteurs plus passifs, le « ravi de la crèche », le « suiviste » ou le « béni-oui-oui » et, au milieu du segment, les « ni-ni », ni actifs-ni passifs : l'« observant, le « conformiste », le « fidèle » et l'« à quoi-boniste » [...].

À l'« opposé, ceux qui refusent l'« autorité du manuel se retrouvent dans plusieurs degrés de rejet : à un bout de la chaîne le « révolté », bien sûr, ou le « révolutionnaire », le « frustré-mécontent » et le « bougon » (une sorte d'« Atchoum ») ; à l'« autre bout, le méfiant, le fuyant, l'« infidèle, le volage professionnel. Parmi ceux qui ne refusent pas totalement mais n'« acceptent pas non plus vraiment le manuel tel quel, on trouve d'« un côté le « bricoleur », le « chercheur-fureteur » à l'« affût de tout ce qui peut enrichir son cours, le « marginal-sécant » [...], l'« anarchoïde », le « contorsionniste », le « créatif » qui s'« amuse à détourner, pirater, phagocyter la méthode » (2005 : 451).

IV. LES DIFFÉRENTS USAGES DES MANUELS OBSERVÉS SUR LE TERRAIN

La réflexion va maintenant porter sur les différents usages des manuels et notamment ceux mis en évidence par l'enquête.

Ma réponse s'appuiera essentiellement sur le travail de terrain réalisé au Brésil, les analyses des entrevues mais également sur la littérature sur le sujet, sur deux articles de

blog et leurs commentaires (cf. en annexe p. 370), sur mes diverses expériences d'enseignement, d'observation, et ma connaissance du domaine du FLE.

Sans prétendre à l'exhaustivité, j'essayerai de dresser un panorama des usages des manuels. Pour ces différentes praxis, et notamment pour les usages reproductifs, distanciés et semi-distanciés, j'apporterai ensuite des éléments de compréhension.

IV.1. Cadre méthodologique, travail réalisé

IV.1.1. Le travail effectué

Le dispositif élaboré visait à réaliser des entrevues avec des enseignants dont l'enseignement-apprentissage se base fondamentalement sur un manuel.

Lors du séminaire de rentrée de l'Association des Professeurs de Français de l'État de Rio de Janeiro (A.P.F.E.R.J.) auquel je participai et au cours duquel je rencontrai de nombreux informateurs, je demandai d'abord à l'enseignant si son travail se basait sur un manuel. Lorsque les professeurs me répondaient qu'ils travaillaient à partir de plusieurs matériels ou qu'ils « faisaient leur cuisine », « travaillaient à leur manière » je ne les sélectionnais pas car ces pratiques ne répondaient pas au cadre défini par l'enquête. Il avait été déterminé, dans un choix méthodologique restrictif, de s'intéresser seulement aux E-A qui s'appuient fondamentalement sur un manuel.

Néanmoins c'était alors le début de mon enquête et je n'étais pas au clair avec la variété des usages possibles. D'autre part la qualité des communications dans un portugais ou un français approximatifs (c'était le début de mon deuxième séjour au Brésil), les incompréhensions diverses et autres mauvaises explicitations de mes pré-requis,... m'ont amené à réaliser des entrevues avec des enseignants dont les pratiques ne correspondaient pas exactement aux phénomènes que je voulais investiguer.

Le fait d'avoir été mis en contact avec certains informateurs par l'intermédiaire d'enseignants interviewés (cf. ch. III.-III.1.) a également concouru à me faire réaliser des entretiens avec des informateurs dont la pratique ne rentrait pas complètement dans le cadre défini. La sélection de ces informateurs a en effet été tributaire de la bonne compréhension de mes impératifs par mon interlocuteur. Ce fut par exemple le cas de A8 qui ne travaillait pas vraiment à partir d'un manuel (nous nous sommes mal compris) et de A6 qui ne donnait que des cours particuliers.

Néanmoins ces entretiens sur des pratiques « autres » des manuels furent fructueux car ils me permirent d'approcher d'autres usages qui m'aidèrent à compléter ce

panorama.

IV.1.2. La méthodologie de polarisation

Après un travail d'analyse et de compréhension des discours des enseignants, de leurs utilisations des manuels notamment, j'ai déterminé, dans ce cadre de l'enseignement basé sur manuel (E-A où les apprenants possèdent le manuel), trois pôles d'usages : reproductifs, semi-distanciés et distanciés.

Puis, dans un travail qualitatif de compréhension des phénomènes, les pratiques ont été mises en relation avec leurs porteurs et les différentes informations recueillies à leur sujet : âge, formation(s), expériences d'enseignement, lieu de travail actuel, discours, pratiques, représentations. Les données furent croisées pour « pénétrer » les usages.

Il convenait également dans le processus de polarisation de s'attacher au discours des enquêtés. En effet un enseignant peut avoir un usage reproductif sans que celui-ci constitue son « habitus » (cf. IV.3.) : il peut avoir conscience que cet usage « reproductif » du manuel n'est pas la bonne manière de procéder mais les circonstances, le manque de temps... l'y conduisent. Ce sont alors les propos de ce(tte) professeur(e), traduisant ses représentations, qui vont permettre de mieux déterminer sa posture par rapport au matériel pédagogique. D'où la nécessité d'une prise en compte de l'ensemble du discours des informateurs (représentations, opinions sur les manuels, réflexions didactiques...) dans le processus de polarisation. Le discours représentationnel est un indice de la réflexion du formateur.

Les données discursives ont donc été croisées avec les informations sur les usages de l'informateur et vinrent infirmer ou confirmer la polarisation :

- **Comme une confirmation** : par exemple un discours professoral qui laisse transparaître une absence de réflexion sur les questions didactiques majeures, un manque d'outils théoriques d'analyse réflexive de sa pratique, de compétences professionnelles, qui délaisse ou élude des concepts majeurs de sa pratique (langue, enseignement, apprentissage) a été pris en compte comme un indice venant confirmer le manque de distanciation, l'aspect reproductif perçus dans l'usage des manuels de cet enseignant. On pourrait établir d'un enseignant qui n'a presque rien à dire sur la manière d'enseigner une langue qu'il manque de réflexion sur la question. Néanmoins ce « laconisme » peut autant traduire une réflexion peu étendue qu'une volonté de concision d'où une certaine prudence à avoir dans la

prise en charge de cet indice. Ainsi A11, aujourd'hui directrice pédagogique à l'Alliance Française, enseignante ayant suivie une formation de qualité à Grenoble, titulaire d'un doctorat d'Anthropologie et qui m'a aidé dans les débuts de ma recherche de terrain, en reste à « um meio de comunicação » « un moyen de communication » au sujet de sa conception de ce qu'est une langue et répond « une richesse » lorsque je lui demande ce que représente pour elle le fait de parler plusieurs langues. Des paramètres contextuels comme la fatigue (les échanges sur les représentations interviennent en fin d'entretien), la volonté d'abrégé l'entretien, le temps réduit de celle-ci et d'autres facteurs peuvent amener l'enseignant à être laconique.

Au contraire, un discours riche, volubile, complexe, qui montre une analyse fine des phénomènes sur les plans didactique et pédagogique, une réflexivité, a été pris comme la confirmation d'un usage critique, distancié, du praticien. En effet un discours fourni, abondant est, pourvu qu'il soit cohérent, pertinent, étayé, le signe d'une réflexion professionnelle, l'indice que l'enseignant s'est penché sur les questions abordées. Néanmoins la quantité ne fait pas la qualité. Un enseignant peut discourir abondamment sur un concept sans en avoir une bonne maîtrise et inversement en parler peu en ayant une réelle connaissance de la question.

- **comme une infirmation** : lorsque les discours entraînent en discordance avec la polarisation établie cette dernière a été revue, réévaluée et éventuellement l'usage professoral a été repolarisé.

IV.1.3. Quelques précisions

Toujours au sujet de la polarisation des pratiques réalisée ci-dessous il convient de spécifier certains aspects du travail présenté en précisant la teneur des propos et analyses divulguées.

À la lecture de cette partie on constatera qu'à un enseignant correspond un usage. Une mise en relation a en effet été effectuée entre les praxis et leurs porteurs (cf. « Analyse des utilisations des manuels » et « Analyse par pôles des usages » en annexe p. 466 et p. 462), chaque professeur a été « polarisé » selon sa/ses pratique(s). Ce travail, même si c'est d'abord une question de formulation, se veut moins réducteur qu'une catégorisation.

Le travail effectué fut de compréhension et non d'explication. Il s'est agi de dégager

des tendances, récurrences, corrélations : « on observe que la plupart des enseignants ayant un usage distancié ont suivi une formation réputée et approfondie » et non « les enseignants moins bien formés ont un usage reproductif » (causalité).

Une polarisation a été réalisée. Celle-ci se base sur quelques propos, quelques mots choisis parce que perçus comme particulièrement significatifs, elle est donc toute relative. Ainsi pour certains cas j'eus beaucoup de mal à déterminer sous quel pôle placer l'informateur. Ces hésitations nous montrent à quel point certaines polarisations sont fragiles, même si dans la majorité des cas il y avait peu d'ambiguïté. Ce fut le cas par exemple de B6 dont je lus à plusieurs reprises les propos et hésitai à polariser car certains de ces propos semblaient clairement la définir comme une formatrice ayant un usage distancié et d'autres comme ayant des pratiques reproductrices.

Les enseignants possèdent un panel de pratiques qui se distribuent selon les situations d'E-A : manuel, niveau, besoins, âge... Prenons le cas d'A3 par exemple, son usage du manuel à l'AF est fort éloigné de celui développé au *Colégio Pedro Segundo*. B6 a un usage différent avec ses groupes de niveau avancé comme le soulignent les participants du Forum des centres de FLE « plus on monte dans le niveau linguistique des apprenants, plus le prof pourra s'éloigner de la méthode. » (BÉCHAZ, 2006).

L'analyse de la praxis se situe à un temps *t*. L'analyse par pôles effectuée (cf. en annexe le « résumé profil et usages » p. 471) met en relief une praxis pour chaque usage enseignant. Il s'agit de la pratique telle qu'elle est apparue au moment de l'entrevue.

Chez les enseignants ces usages évoluent au fil du temps. On voit et comprend comment de jeunes enseignants, pour les raisons que nous avons mentionnées (cf. I.1.), auront à leur début de carrière un usage reproductif qui va généralement évoluer vers un usage distancié après quelques temps comme ce fut le cas par exemple d'A11.

On voit comment un enseignant peut avoir une pratique distanciée dans une situation d'E-A et un usage reproductif dans une autre comme c'est le cas d'A3.

Il existe donc des variations au sein des usages d'un enseignant, ceux-ci possèdent un panel de pratiques qui se distribuent selon les situations d'E-A. Bien que le dispositif d'enquête n'ait pas recueilli l'ensemble de ces praxis, l'entretien approfondi mené permet néanmoins de dégager les profils praxiques des enseignants enquêtés.

IV.2. Les différents usages des manuels

Il semble pertinent, relativement à l'usage des manuels, de concevoir les pratiques enseignantes comme se distribuant sur un axe à deux pôles : Accepter - Refuser (PICCARDO & YAÏCHE, 2005 : 450). À l'une des extrémités les enseignants sont dépendants du matériel et à l'autre indépendants. D'un côté on trouvera les praxis construisant des E-A en suivant fidèlement un manuel et de l'autre celles qui s'appuient peu sur ces matériels mais élaborent par eux-mêmes leur matériau et/ou utilisent le manuel comme un cadre, une ressource. Le spectre des pratiques est large et ces deux pôles sont liés par un continuum, certains enseignants n'utilisant par exemple que le syllabus d'un ouvrage.

Nous aborderons d'abord le pôle « refuser » pour aller « graduellement » vers les usages de l'ordre de l'acceptation selon la progression : non-usage, usages du manuel comme syllabus, usages distanciés, semi-distanciés, pour finalement s'intéresser aux usages reproductifs.

IV.2.1. Non-usage

Par « non-usage » il est ici entendu que l'enseignant ne tire pas ou très peu son matériau d'E-A du livre pédagogique et ne suit pas le cheminement proposé par le manuel. Cette classification, ce pôle, n'exclut pas que de temps à autre une activité, un document provienne d'un manuel mais cela demeure ponctuel. Les ouvrages ont pour ces enseignants un statut de ressource parmi d'autres outils et non de source principale comme cela est prévu. D'après mes observations, cette pratique est le fait :

- d'enseignants expérimentés qui ont une vision précise de la manière de travailler en classe, des besoins et des souhaits des apprenants, ils « connaissent la musique » et savent élaborer rapidement un cours à partir de documents authentiques. Ces enseignants ont souvent une longue expérience des manuels et les utilisent aujourd'hui comme des ressources au sens propre, piochant ici ou là un texte, une activité, un point de grammaire.
- d'enseignants ayant suivie une formation réputée et approfondie qui ont la volonté de mettre en place un enseignement-apprentissage de qualité et qui disposent des

moyens temporels et financiers pour ce faire.

– de professeurs qui travaillent dans des situations d'E-A bien spécifiques auxquelles ne correspondent pas de manuels, ou pour lesquelles ceux-ci sont peu adéquats. Il apparaît alors à l'enseignant plus pertinent de travailler à partir de documents hors méthode qui lui semblent plus adaptés à/aux apprenant(s). Il peut s'agir par exemple de cours particuliers pour lesquels la prise en compte de la spécificité des besoins, des centres d'intérêts et du mode d'apprentissage de l'apprenant conduit à un processus d'individualisation de l'E-A qui va alors s'appuyer sur des supports choisis spécifiquement pour l'apprenant. B16 fait ainsi contraster son travail à l'école américaine où l'utilisation d'un manuel lui semble nécessaire et ses cours particuliers pour lesquels il lui semble plus pertinent de travailler sans : « les manuels c'est intéressant par exemple parce que à la maison je travaille j'ai des élèves qui suivent des cours normal, et j'ai pas besoin de manuel. Alors je leur dis pourquoi j'ai pas de manuel, parce que en ce moment, parce que aucun manuel est parfait, n'est-ce pas, [...] À l'école c'est une autre situation mais à la maison je peux le faire, je travaille avec des adultes, heu je travaille avec ce qu'il y a de mieux dans chaque méthode, en chaque manuel. »

On trouve aussi le cas de cours de français en entreprise comme le mentionne ce coordinateur pédagogique : « Pour nos cours en entreprises, les objectifs sont spécifiques et les profs créent leur propre programme. C'est parfois un problème pour eux. » (C7).

On peut également envisager les cas où aucun manuel n'est utilisé par faute de moyens par exemple.

IV.2.2. Les usages distanciés, critiques

Dans l'état actuel des pratiques d'E-A des langues, les manuels n'ont plus le statut prédominant qu'ils avaient auparavant. Ces matériels nécessitent aujourd'hui « un travail de sélection, modification, synthèse ou expansion, bref appropriation de la part de l'enseignant et de la part de l'apprenant » (PICCARDO & YAÏCHE, 2005 : 449).

« Quelles que soient les qualités de l'ouvrage qu'il a choisi, l'enseignant- aussi inexpérimenté soit-il- ne doit pas oublier que ce manuel est à son service et non lui au service du manuel. A sa charge de le compléter, de le remplacer à chaque occasion par d'autres supports qui conviennent mieux » (DEFAYS, 2003 : 262).

Christian PUREN ajoute que les enseignants doivent adapter leur utilisation de l'ouvrage aux situations d'enseignement-apprentissage (2004 : 10). Cette appropriation se traduit par des pratiques mettant en place une distance critique par rapport à ce que

propose le matériel. A contrario de l'usage reproductif (est ici qualifié d'usage distancié ou semi-distancié toute pratique autre que reproductive), l'offre du manuel n'est pas adoptée telle quelle mais est filtrée par des choix, sélections, tris, « la méthode n'est qu'une « colonne vertébrale » sur laquelle le prof greffe un corps, une peau, en fonction de ses apprenants. » (BÉCHAZ, 2006).

Comme cela a déjà été abordé (cf. I.1.1.), le manuel peut être utilisé seulement comme un syllabus : l'enseignant suit, reprend la progression des contenus au fil des pages ou bien il ne se base que sur le chronogramme donné dans un tableau récapitulatif.

Voici les différents éléments constitutifs d'un usage distancié :

– **sélection** : le formateur sélectionne, ne fait pas faire à la classe tout ce que propose le matériel, il peut approfondir certains textes et activités qui lui paraissent particulièrement intéressants et utiles et en délaisse d'autres, les fait travailler rapidement : « Non, j'utilise pas tout évidemment. Mais je crois qu'une méthode elle doit offrir tout, et le professeur va choisir ce qui est convenable pour sa classe ou pas. N'est-ce pas. » (B16). Une des raisons de cette sélection est l'incompatibilité entre le syllabus du manuel et celui du cours ou du programme de l'enseignant. Il existe en effet un décalage récurrent entre ce que propose le manuel et le temps disponible, le chronogramme prévu par l'enseignant (cf. V.2.3.).

Les manuels proposent généralement trop d'activités et de ressources par rapport à ce qu'il est possible de réaliser en classe : « Moi : porque você não usa tudo o que tem ? Ele : porque nao daria tempo primeiramente » « Moi : pourquoi vous n'utilisez pas tout ce qu'il y a ? Lui : Parce que premièrement nous n'aurions pas le temps » (B7).

– **navigation** : l'enseignant ne suit pas l'ordre des activités proposé dans la page, l'unité, la leçon, le manuel. Il peut faire des aller-retours selon ses convictions, ses choix didactiques comme par exemple B12 qui fait acquérir d'abord le passé composé avant le plus-que-parfait à l'inverse de ce que propose le livre, ou A9 qui travaille à partir du manuel de manière thématique, rassemblant diverses activités éparses dans le livre en fonction d'un thème,...

– **ajouts** : « Il faut considérer que la méthode est un guide mais il faut toujours absolument apporter d'autres documents. Il ne faut jamais considérer la méthode comme un carcan, c'est une, il faut ajouter soi-même petit à petit d'autres documents, ça c'est très important. Dans la mesure du possible enrichir la méthode. Justement essayer d'éliminer les erreurs, les

manques essayer de les combler dans la mesure du possible. » (A12). L'enseignant compétent analysera que le manuel ne fait pas suffisamment travailler tel savoir-faire, explique mal telle notion-fonction, observe que ces apprenants ont besoin de faire plus d'exercices sur un point, ont envie de connaître un certain aspect de la culture française... ce formateur va alors compléter l'offre du manuel par des ajouts hors méthodes. Pour Christine SAGNIER,

« Les méthodes, malgré leurs limites, peuvent fournir une ossature dans l'élaboration des programmes, à condition que soit prévue une batterie d'activités conçues en fonction des besoins spécifiques du public, qui permettront d'enrichir le cursus, et ce surtout en termes d'activités de production. » (non daté : 9).

- **méthodologie personnelle** : l'enseignant a sa propre manière de travailler avec le manuel, il ne reprend pas sans les questionner les propositions de travail et recommandations données : B19 convertit ainsi les questions sur un document que propose son manuel en une discussion informelle ; les enseignants de l'AF font reprendre à leurs apprenants les dialogues au style indirect pour les niveaux débutants et intermédiaires, conformément à la formation qu'ils ont reçue ; A9 fait travailler le document de manière approfondie, bien au-delà de ce que le manuel propose : « Eu tento pegar o maximo de um determinado documento, não trabalhar apenas ou que o livro pede. Intao você tem algum texto, tentar fazer perguntas além do que o método pede. Tentar, a partir da mesma atividade, trabalhar o vocabular ou a gramática, além de outros aspectos desse documento. » « J'essaye de saisir le maximum d'un document donné, de ne pas travailler seulement ce que le livre demande. Lorsque vous avez un texte, essayer de poser des questions au-delà de ce que demande le document. Essayer, à partir d'une même activité, de travailler le vocabulaire ou la grammaire, en plus d'autres aspects du document. »

Je crois que l'usage distancié des manuels est une pratique nécessaire à la mise en place d'un E-A adapté, de qualité, et que tout enseignant devrait travailler de cette manière.

Cette distanciation vient relativiser la notion de manuel par rapport à la notion plus ample de « matériels didactiques » (PICCARDO & YAÏCHE, 2005 : 449) qui

« nécessitent en fait un travail de sélection, modification, synthèse ou expansion, bref appropriation à la fois de la part de l'enseignant et de la part de l'apprenant qui, tous deux, cherchent des outils capables de les aider à se construire un parcours efficace » (idem).

La question qui se pose alors est de savoir si les ouvrages permettent, facilitent

cette distanciation, ces adaptations (cf. V.) car la modularité des manuels (cf. VI.2.2.) se pose comme un aspect clé de leur qualité comme le dit ce coordinateur pédagogique :

« à nous de sélectionner les manuels les plus intéressants et les plus pertinents – par exemple, un manuel qui permet un travail d'autoévaluation ou qui permet de s'en évader pour exploiter des activités pédagogiques que nous créons nous-mêmes. [...] Personnellement, le manuel est bienvenu, surtout s'il est bien fait et me laisse l'occasion d'en sortir et d'y revenir facilement. Cela ne bride pas ma créativité, bien au contraire, je me sens libre de m'évader et de matérialiser mes idées sous forme de créations pédagogiques qui se veulent plus créatives au niveau de la production, mais aussi plus ludiques pour le réemploi de points de langue. J'ai l'impression de trouver un bon équilibre entre le support de référence des apprenants et le nombre de photocopies distribuées. » (C7).

Pour les participants au Forum des centres de FLE (pro-manuels) cette distanciation peut prendre la forme d'un « ajout intempestif et pas assez réfléchi de nouveaux documents » qui viendrait « contredire la méthodologie et la progression du manuel » (BÉCHAZ, 2006). Je pense que, si toutes les « sorties » du manuel ne sont pas cohérentes avec l'E-A du manuel, celles-ci sont globalement positives car elles résultent d'une analyse critique du matériel et de la mise en place de stratégies de construction d'une E-A plus adaptée aux nécessités des apprenants.

Les différents informateurs faisant preuve d'un usage distancié des manuels vont être répertoriés ci-dessous. Dans une approche qualitative, pour chacun d'eux les différentes informations éclairantes, éléments de compréhension ont été croisés.

- A2, 44 ans, formation universitaire « réputée » et approfondie dans la discipline, travaille depuis 23 ans à l'AF de Botafogo. Il a une approche par compétence de l'E-A (cherche à faire travailler les quatre compétences dans une séance). Il dit devoir ajouter des choses, il a un avis critique sur le manuel, le remet en question, sait en distinguer les qualités et les défauts.

- A3, 28 ans, formation universitaire « réputée » et approfondie dans la discipline, récente. Elle enseigne depuis 5 ans, travaille au *Colégio Pedro Segundo* et au Lycée Molière (lycée franco-brésilien de Rio). Elle se sert du manuel comme d'un support mais elle ne prépare pas ses cours seulement à partir du manuel vis-à-vis duquel elle est critique. Elle a une approche culturelle de l'E-A.

- A9, 25 ans, formation « réputée » et approfondie (UFRJ), travaille AF Botafogo. Elle a un usage distancié, critique, saute entre les pages, usage très « avancé » de la méthode. Ses propos dénotent une approche communicative, par compétence, de l'E-A, une centration sur l'apprenant, une approche culturelle et humaniste.

Il y a une correspondance entre son riche discours et la complexité de son usage du manuel : elle est très critique, fait des allers et venues et ses représentations dénotent qu'elle a intégré les différents principes didactiques actuels. Elle a une vision critique très compétente des manuels, de leur syllabus, progression linguistique.

- A11, 35 ans, Master 1 à Grenoble, est expérimentée, coordinatrice à l'AF de Rio. Elle a une approche par compétence, développe une centration sur l'apprenant, l'apprendre à apprendre, a une idée bien claire de la distanciation vis-à-vis du manuel.

- A12, 53 ans, études dans un lycée français à l'étranger, « Licence » (terme employé) de portugais-français à la PUC (*Pontificia Universidade Católica*) de São Paulo, différents stages en France, travaille AF Copacabana.

Distanciée, ses représentations laissent transparaître une approche plus ou moins communicative, plus ou moins transmissive, plus ou moins par compétence. Ses représentations de la langue relèvent pour partie d'une obsolescence : langue comme un corpus, un savoir à transmettre et pour partie de l'actualité didactique : vision communicative de la langue.

- B3, 49 ans, formation sur le tas. Cette enseignante n'a aucune formation initiale en didactique en dehors de ses expériences et des différentes formations suivies dans les écoles de langue où elle a exercé. Donnée importante : elle est trilingue, a vécu partie de son enfance en France, Brésil et Angleterre.

- B4, 52 ans, formation universitaire jusqu'au *Mestrado* « réputée » et approfondie, a travaillé *Escola Americana* : probable gage de qualité car cette école payant bien mieux que les autres et fournissant de très bonnes conditions de travail, la place est très recherchée et les candidats se présentent nombreux. L'« élu(e) » a probablement un haut niveau mais il faudrait connaître les critères de recrutement. Elle a une approche interculturelle.

- B7, 25 ans, « *formado* » (formation universitaire « réputée » et approfondie de 4 ans) en « *letras portugues-francês* », « *Mestrado lingua portuguesa* » à UERJ, travaille au *Colégio*

Pedro Segundo. Il a une analyse didactique subtile et détaillée des manuels récents. Son usage est distancié malgré les contraintes institutionnelles.

- B8, 28 ans, « *formado letras portugues-francês* » (formation « réputée » et approfondie), travaille au *Colégio Pedro Segundo*. Il a approche communicative et par compétence (formation à l'AF), une approche culturelle.

- B12, 32 ans, formation de professeure d'anglais : DEA et CAPES, travaille AF Derby. Bonne analyse et réflexion didactique.

- B13, la cinquantaine approximativement. A passé le « Nancy » (formation) et des stages en France (pas de formation universitaire). Elle travaille à l'AF de Rio Centro. On peut noter que cette enseignante a été employée à l'AF sans pourtant avoir de formation universitaire ce qui paraît pourtant être un prérequis pour cette institution. Je fais l'hypothèse que, cette professeure s'étant rendu à de nombreuses reprises en France, cet atout de son CV lui a permis d'entrer à l'AF qui cherche fortement à collaborer avec des enseignants qui « connaissent » la France comme le laissent comprendre les propos de cet autre enseignant : « [les étudiants] normalement voient la différence quand ils viennent à l'Alliance et qu'ils tombent sur des profs qui connaissent la France et qui sont capables de discuter des thèmes de l'actualité puisqu'ils ont aussi la Télé à câble, l'internet » (A2).

Elle a intégrée l'approche communicative, la centration sur l'apprenant, l'apprendre à apprendre. Ses représentations didactiques sont d'actualité malgré son âge.

- B14, 41 ans, *letras portugues-francês* à UFRJ (formation « réputée » et approfondie) puis *Mestrado em lingua francesa* et Alliance Française, travaille au *Colégio Pedro Segundo*.

B14 a un vrai sens critique, elle fait travailler le manuel selon sa propre logique : par exemple elle fait aborder l'imparfait bien avant ce qui est prévu par le manuel. Lorsque je lui demande si elle apporte des changements à la méthode :

« moi : e si você podia fazer mudanças ? B14 : ah todo tempo, tout le temps moi : quais ?

Ela : ah esse tipo de mudanças, tirar um coisa que eu considero que nao vai agradar, que nao é interessante ou que eu ja trabalhei os alunos nao responderam contentos e eu opto por uma musica diferente, uma atividade diferente, trabalhando as vezes o mesmo conteudo. So que da mais trabalho nei, uma coisa é eu chegar e abrir a pagina do metodo e trabalhar isso. Outra coisa é usar isso como uma motivacao a mais para irmos na mediateca procurar os nomes, fazer uma pesquisa na internet ou nao, pesquisa dos nomes. » « Tout le

temps dit elle, ce qu'elle pense qui ne va pas plaire, ce qui n'est pas intéressant, ce qui a déjà été travaillé et que les étudiants n'ont pas aimé alors j'opte alors pour une musique différente, une activité différente travaillant parfois le même contenu mais d'une autre façon. Mais cela lui donne plus de travail hein, c'est une chose d'arriver et d'ouvrir la page du manuel et de travailler cela. C'en est une autre d'utiliser cela comme une motivation supplémentaire pour aller à la médiathèque chercher les noms, faire une recherche sur internet ou non, recherche des noms. ». Elle a du recul sur les usages possibles et fait contraster usage reproductif et distancié.

- B16, la quarantaine, formation « réputée » et approfondie à l'Université de São Paulo (U.S.P.) très bonne université brésilienne, à l'AF et nombreux cours de spécialisations en France, Québec, au Brésil, travaille à l'*Escola Americana* de Rio de Janeiro. Son discours est fourni, sa vision riche.

- B17, 53 ans, formateur en informatique, travaille AF Derby depuis 11 ans. Son analyse est très fine, son discours riche et profond, ses principes didactiques actuels : centration sur l'apprenant, approche par compétence, approche culturelle, sans pour autant avoir eu la formation pour cela (en-dehors des formations continues de l'AF).

Les pages à venir présentent des tableaux récapitulatifs des enseignants ayant des usages :
distanciés :

LES ENQUÊTÉS AYANT UN/DES USAGE(S) DISTANCIÉ(S) :

Enquêté	A2	A3	A9	A11	A12	B3	B4
Âge	44 ans	28 ans	25 ans	35 ans	53 ans	49 ans (vérifier)	52 ans
Formation(s)	Formation universitaire réputée et approfondie dans la discipline + formation interne AF	Formation universitaire réputée et approfondie dans la discipline	« <i>Formada</i> » UFRJ letras portugues-francês (formation réputée et approfondie) e estudei na Aliança ha dez anos atrás, fiz até o nível avançado um na aliança e eu fiz mestrado em literatura francesa	2 « <i>graduações</i> » (licence) : en commerce et développement; l'autre en anthropologie. <i>Mestrado</i> et doctorat en anthropologie. Puis licence et maîtrise de FLE à Grenoble 3.	<i>letras portugues-francês</i> à UFRJ puis <i>Mestrado em lingua francesa</i> (formation réputée et approfondie) et Alliance Française. études dans un lycée français à l'étranger, « Licence » de portugais-français à la PUC de São Paulo, différents stages en France	formation sur le tas. Aucune formation initiale en didactique en dehors de ses expériences et des formations continues suivies dans les écoles de langue où elle a exercé	formation universitaire jusqu'au <i>Mestrado : letras</i> à la PUC (meilleure université de Rio, formation réputée et approfondie), stages au Brésil et à l'étranger.
Expérience(s)	Travaille depuis 23 ans à l'AF	Enseigne depuis 5 ans : expériences variées (université, entreprises : FOS), AF	Non mentionnée (25 ans)	1 an AF São Tomé, 6 mois AF Rio	Non mentionnée mais elle a 53 ans ...	Nombreuses, dans divers centres.	4 ans AF puis 11 ans <i>Escola americana</i> puis <i>Escola Parque</i>
Institution(s) d'appartenance	Alliance Française Botafogo	travaille au <i>Colégio Pedro</i>	Alliance Française Botafogo	AF Rio , coordinatrice pédagogique	travaille AF Copacabana	Travaille Fondation Getulio Vargas et donne cours	Retraitée

nance		Segundo et au Lycée Molière (lycée franco- brésilien de Rio)				particuliers	
Manière de travailler	Il a une approche par compétence de l'E-A (cherche à faire travailler les quatre compétence s dans une séance). Il sélectionne dans le manuel, fait des ajouts.	Elle se sert du manuel comme d'un support mais elle ne prépare pas ses cours seulement à partir du manuel vis- à-vis duquel elle est critique. Elle a une approche culturelle de l'E-A.	Elle a un usage distantié, critique, saute entre les pages, usage très « avancé » de la méthode. Ses propos dénotent une approche communicative, par compétence, de l'E-A, une centration sur l'apprenant, une approche culturelle et humaniste.	Elle a une approche par compétence, développe une centration sur l'apprenant,	Elle a un vrai sens critique, elle fait travailler le manuel selon sa propre logique, ainsi elle fait aborder l'imparfait bien avant ce qui est prévu par le manuel	Elle a une approche interculturelle et actionnelle. Bonne analyse. Elle a une vision critique des différentes méthodologies et y prend le nécessaire par rapport à la situation d'E-A, aux besoins.	A une approche interculturelle, travaille beaucoup hors méthode, utilise le manuel comme syllabus.
Éléments de discours	« La base est la méthode, ce que j'essaye toujours de faire, c'est de travailler	« Normaleme nt je ne pars pas du livre , j'apporte un matériel différent et puis après je	« j'ai cette habitude de jongler « elle utilise le manuel par thème. Il y a une correspondance	Elle a une très bonne analyse des usages des manuels : l'enseignant « reste très enfermé dans le	Distanciée, ses représentations laissent transparaître une approche plus ou moins communicative, plus ou moins transmissive, plus ou moins par	Son discours est fourni, sa vision riche : « Parce que j'ai toujours priorisé la partie orale. Mais je suis une enseignante différente. Les	« Atualmente eu misturo os manuais que eu uso. Eu tenho um que é a linha basica mas eu uso muito hors méthode »

	<p>les quatre compétences dans un même cours. » « Il y a des choses aussi qui parfois sont un peu répétitives donc je saute. » « bon là c'est vraiment je fais beaucoup de hors méthode parce que ça devient presque impossible de suivre le livre. »</p>	<p>fais la classe à partir de ce que j'organise préalablement à la maison. » « quand je vais présenter un contenu, je le présente sans utiliser la méthode »</p>	<p>entre son riche discours et la complexité de son usage du manuel : elle est très critique, fait des allers et venues et ses représentations dénotent qu'elle a intégré les différents principes didactiques actuels. Elle a une vision critique très compétente des manuels, de leur syllabus, progression linguistique.</p>	<p>manuel, parce que pour sortir du manuel il faut avoir une formation, il faut avoir une analyse critique de la méthode » « le manuel doit être seulement une base » « je referais complètement la compréhension orale et l'interculturel »</p>	<p>compétence. Ses représentations de la langue relèvent pour partie d'une obsolescence : langue comme un corpus, un savoir à transmettre et pour partie des connaissances actuelles : vision communicative de la langue. « Alors j'essaye de suivre plus ou moins la progression mais déjà il y a des exercices que je saute. Je suis la progression mais je veux dire quelquefois je commence par une activité au milieu de l'unité, je ne suis pas vraiment les pages ça non, je commence quelquefois par le lexique et après j'aborde les situations. Je fais quelques changements. »</p>	<p>personnes ont un objectif, une certaine urgence alors je dois prioriser l'expression orale » « je cherchais à transférer les contenus dans leur réalité »</p>	
Éléments de compréh	formation de l'AF par compétence	formation, récente.	formation réputée et approfondie, récente.	formation réputée et approfondie, (Grenoble 3),		Donnée importante : elle est trilingue, a vécu partie de son	Formation réputée et approfondie, grande expérience.

ension	s, formation réputée et approfondie, universitaire.			récente.		enfance en France, Brésil et Angleterre. Nombreuses expériences dans des institutions diverses.	
--------	---	--	--	----------	--	---	--

Enquête	B7	B8	B12	B13	B14	B16	B17
Âge	25 ans	28 ans	32 ans	Environ 50 ans	41 ans	la quarantaine	53 ans
Formation(s)	« formado » en « <i>letras portugues-francesas</i> », « <i>Mestrado lingua portuguesa</i> » à UERJ.	« formado letras portugues-francês »	formation professeure anglais : DEA et CAPES anglais	Formation : le « Nancy », séjours en France et stage AF Paris (pas de formation universitaire)	<i>letras portugues-francês</i> à UFRJ (formation réputée et approfondie), puis <i>Mestrado em lingua francesa</i> et Alliance Française.	formation à l'Université de São Paulo (très bonne université brésilienne, formation réputée et approfondie), à l'AF et nombreux cours de spécialisations en France, Québec, au Brésil.	formateur en informatique
Expérience(s)	Non mentionnée (il a 25 ans)	Deux ans au <i>Colégio Pedro Segundo</i> , puis deux ans au <i>Colégio de aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro</i> , puis à	Peu évoquée, a enseigné l'anglais et le français au Brésil.	Non mentionnée (un certain nombre d'années au moins)	21 ans d'expérience d'enseignement	Non mentionnée	travaille AF Derby depuis 11 ans

		l'Alliance Française.					
Institution(s) d'appartenance	travaille au <i>Colégio Pedro Segundo</i> .	travaille au <i>Colégio Pedro Segundo</i> et au <i>Colégio de aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro</i>	travaille AF Derby.	AF Rio Centro	travaille au <i>Colégio Pedro Segundo</i>	travaille à l' <i>Escola Americana</i> de Rio de Janeiro	travaille AF Derby
Manière de travailler	Analyse subtile et détaillée des manuels. Son usage est distancié malgré les contraintes institutionnelles	Il a approche communicative et par compétence (formation à l'AF), une approche culturelle. Il « navigue » dans les leçons.	Bonne analyse, réflexion didactique	Approche communicative, centration sur l'apprenant, apprendre à apprendre, représentations didactiques récentes. Elle utilise le manuel de manière non-linéaire, par rapport à ses choix didactiques.	Elle a un vrai sens critique, elle fait travailler le manuel selon sa propre logique, ainsi elle fait aborder l'imparfait bien avant ce qui est prévu par le manuel	Elle a un usage propre du manuel, sélectionne beaucoup, a sa manière propre de le travailler.	analyse est très fine, son discours riche et profond, ses principes didactiques actuels : centration sur l'apprenant, approche par compétence, approche culturelle, sans pour autant avoir eu la formation pour cela (en-dehors des formations continues de l'AF).
Éléments de discours	Discours riche et fourni, présente les principes de l'approche actionnelle, situationnelle.	Il suit les différentes unités mais à l'intérieur de celles-ci il navigue.	« on va pas forcément suivre l'ordre du manuel parce que parfois ils sont pas logiques. Par	« j'utilise le manuel pas nécessairement de manière linéaire. J'utilise en accord avec mmmhh, par	Bien distanciée, elle fait contraster usage reproductif et distancié	Son discours est fourni, sa vision riche. « Par exemple il y a toujours un texte à la fin de chaque unité. Qu'est ce que je fais je prends	« j'essaie d'en prendre ce qui est bon, ce qui est adaptable à la salle de classe c'est à dire que en fait je saute

			exemple au niveau 4 on étudie le plus que parfait et après il y a une révision du passé composé ce qui est pas logique parce que le plus que parfait il fonctionne exactement de la même manière. »	exemple si je veux donner d'abord la grammaire après je reviens. Pas nécessairement en suivant d'une forme régulière. Moi : pourquoi ? Elle : parce que parfois je veux concentrer sur la grammaire avant.		tous ces textes là et je distribue dans la classe pour qu'ils fassent un exposé oral sur ce texte. C'est la manière comment je travaille. Evidemment, comme je dis toujours la méthode n'est pas assez donc, il y a des exercices mais évidemment par exemple, pronom possessif, je fais les exercices du livre et puis je leur donne une feuille pour systématiser. »	des pages, je saute des activités, sans trop me préoccuper de ça. J'invente des activités, je fais des activités qui sont pas dans le manuel »
Éléments de compréhension	Formation réputée et approfondie, doit utiliser le manuel pour raisons institutionnelles. Son discours fait montre d'une bonne réflexion didactique.	Formation réputée et approfondie, travaille dans une structure de bon niveau où la collaboration des enseignants de français est importante.	Formation en didactique de l'anglais.	Formation AF, expérience importante je pense.	Formation réputée et approfondie, grande expérience, travaille dans structure de qualité	Formation réputée et approfondie, a continué à se former, travaille dans une bonne structure.	Bonne expérience, qualités personnelles

IV.2.3. Les facteurs prégnants

Au début de son livre *Économie et société*, Max WEBER (1971) énonce les mobiles qui guident les actions sociales. Il distingue quatre formes d'action typiques :

« - *l'action traditionnelle* », qui se rattache à la coutume, au domaine routinier ou aux normes sociales en vigueur ;

« *l'action affective* », qui est guidée par les passions (la colère, la jalousie...) ;

et enfin « *l'action rationnelle* », que M. Weber décomposait en deux catégories. D'une part l'action rationnelle qui implique l'adéquation entre les fins et les moyens (l'activité du stratège, du savant ou de l'entrepreneur qui cherchent à ajuster au mieux leurs moyens en fonction d'un but donné) ; d'autre part, l'action rationnelle guidée par des valeurs (la gloire, l'honneur, la justice) où le sujet défend ses idéaux sans forcément rechercher l'efficacité de l'action. » (DORTIER, 2008-e : 11).

Ainsi on pourrait déterminer entre les usages ceux qui sont le fait d'une « action traditionnelle » (l'enseignant(e) utilise les manuels de cette façon depuis un certain temps), d'une « action affective » (il/elle suit son inspiration, son ressenti, son instinct) ou « rationnelle » (l'enseignant(e) veut être le plus efficace possible en peu de temps, ou alors, guidé(e) par des valeurs, des principes didactiques, faire de son mieux pour les apprenants, mettre en œuvre les derniers acquis de la recherche en didactique des langues,...).

Ces spéculations demanderaient une analyse trop approfondie de chaque informateur et de ses usages. Aussi je me restreindrai à envisager les facteurs ayant pu déterminer ces pratiques et les corrélations apparentes.

Au premier abord on voit que les enseignants ayant un usage distancié sont en grande majorité employés à l'AF et au *Colégio Pedro Segundo*. La totalité de ces formateurs travaillent dans des structures considérées par la communauté enseignante brésilienne comme étant « de bon niveau ».

Abordons ci-dessous les différents facteurs concourant ou pouvant concourir à un usage distancié des manuels.

Bien que d'autres facteurs contextuels interviennent (orientations institutionnelles, conditions de travail,...) les représentations sont parmi les premiers déterminants des pratiques d'enseignement :

« Des travaux ont montré l'impact des représentations du maître sur son activité pédagogique. On pense par exemple aux rapports étudiés entre les attentes des enseignants vis-à-vis des élèves et leurs comportements relationnels ou leur pratique pédagogique quand ils enseignent et quand ils évaluent. » (BAILLAUQUÈS, 1998 : 47).

En effet les représentations étant des instruments socio-cognitifs d'appréhension de la réalité et d'orientation des conduites, les représentations des enseignants peuvent être considérées comme des moyens à partir desquels les formateurs structurent leur comportement d'enseignement-apprentissage (CHARLIER, 1989 : 46 cité dans BAILLAUQUÈS, 1998 : 52). Les représentations de l'enseignant(e) relatives au métier et à la formation vont particulièrement orienter ses conduites et pratiques de classe ; elles vont influencer les compétences exercées et déterminer ainsi leur acquisition (BAILLAUQUÈS, 1998 : 47). Cette influence des représentations sur les pratiques est particulièrement forte chez les enseignants novices (CAUSA & VLAD, 2008 : 127).

« La conception de l'enseignant s'élabore à partir des discours sociaux, des prises de position culturelles, des habitus. Elle intègre tout autant les projections de son expérience et de ses éprouvés « du » ou des professeurs qu'il connut, comme élève. » (BAILLAUQUÈS, 1998 : 45).

Le contexte socioprofessionnel de la formation initiale a une grande influence sur les représentations liées au métier d'enseignant en général, aux langues et à leur enseignement-apprentissage (CAUSA & VLAD, 2008 : 127) :

« la formation initiale à l'enseignement des langues étrangères se caractérise par le fait que, de par l'objet à enseigner – la langue – , les représentations recouvrent un éventail plus large et complexe. Elles englobent en effet les représentations sur la matière, plus généralement, et, plus particulièrement, les représentations sur le statut de la langue à enseigner, sur qui enseigne cette langue, sur le public à qui l'on s'adresse et sur les besoins communicatifs de ce public. Elles sont par ailleurs étroitement liées à des paramètres préalables à la situation réelle de la classe, parmi lesquels le statut socioculturel de l'enseignant et le contexte d'enseignement-apprentissage dans lequel cette langue est enseignée » (idem).

Le statut socioculturel de l'enseignant comme les contextes d'E-A sont prégnants sur les représentations et contribuent aux variations des représentations de la langue à enseigner notamment.

Hormis B3, B13, B17 et B21 soit 4 informateurs sur 15, tous les enseignants ayant développé un usage distancié ont suivi une formation universitaire qui, pour les standards brésiliens, est réputée être de qualité (je n'en connais pas vraiment la teneur), au Brésil ou en France.

Tous les informateurs de l'AF ont un usage distancié sauf B6 à qui j'attribue un usage semi-distancié (j'ai cependant hésité avec distancié). Tout enseignant qui entre à l'AF suit une formation de trois semaines durant lesquelles il est formé à un usage par compétence du manuel.

L'analyse des praxis en lien avec les formations a permis d'élargir la perspective sur la formation à l'enseignement des langues. À considérer l'usage distancié, très compétent de certains enseignants qui n'ont pourtant suivi aucune formation initiale dans le domaine, on observe que la formation -si on peut l'appeler ainsi- peut prendre d'autres formes qu'institutionnalisée.

À côté de la formation formelle, institutionnelle, universitaire notamment ou de la formation continue, l'acquisition des savoir-faire professionnels peut en effet être informelle, fruit de l'expérience, de la pratique et de la réflexion sur celle-ci ; elle se base alors sur les qualités personnelles de l'enseignant, l'autodidaxie. Les exemples de B17 et B3 nous le montrent : B17 était formateur en informatique en France, venu au Brésil il est devenu professeur de français. Après 11 ans de fonction à l'AF son discours fait montre d'un regard particulièrement affûté sur les manuels et d'un usage très avancé, compétent de ceux-ci, traits professionnels que l'on ne trouve pas chez certains enseignants pourtant bien formés. Ces qualités sont je crois à mettre sur le compte de l'expérience et des qualités personnelles du praticien.

La formation universitaire n'est pas la seule source des pratiques compétentes d'un enseignant. Celles-ci peuvent également prendre leur origine dans l'expérience du formateur et dans ses qualités personnelles, analytiques et réflexives notamment.

Je rappelle ma démarche qualitative et que par conséquent je ne cherche pas à « expliquer » les phénomènes en déterminant des relations systématiques (du type formation de qualité = usage distancié) mais j'adopte une approche où je détermine les facteurs pouvant contribuer à un phénomène. On note ainsi que A4 et A10 ont suivi une formation de qualité, l'un à l'U.E.R.J. et l'autre à Paris 8 sans pour autant qu'ils aient un usage distancié.

La grande majorité des enseignants ayant un usage critique ont une expérience conséquente (plus de 5 ans) de l'enseignement et donc de l'usage des manuels : A2, A3, A11, A12, B3, B4, B8, B12, B13, B14, B17 soit onze informateurs sur 14. Deux des trois autres informateurs ont cependant plusieurs années d'exercice. Il apparaît donc clairement que l'expérience est un facteur clé dans le développement d'un usage distancié des manuels.

A7 (24 ans) est ainsi le seul informateur ayant suivi une formation réputée et approfondie : « *Letras* » portugais-français à l'U.E.R.J., une des trois meilleures universités de Rio de Janeiro (publique, le concours d'entrée y très difficile) et qui a

pourtant un usage non-distancié, reproductif. On peut légitimement mettre cette pratique sur le compte de son inexpérience (cela fait seulement trois mois qu'elle travaille avec le manuel *Et toi ?*). Ce fait laisse également supposer que sa formation n'est pas suffisamment professionnalisante. Cette enseignante est également la seule des six professeurs du *Colégio Pedro Segundo* à ne pas développer un usage distancié du manuel.

Comme le montre l'expérience de A11, aujourd'hui coordinatrice à l'AF Rio de Janeiro dont l'analyse des manuels a contribué à cette recherche, à ses débuts l'enseignant est très attaché au manuel (cf. I.1.1.) :

« ai era um pouco diferente porque eu começava, estava fazendo o estagio do FLE. Eu tinha muitos niveis diferentes de estudantes intao eu era muito mais agarado com o metodo. Ou seja, eu usava praticamente todos os exercicios. O que eu fazia assim as vezes um pouco diferente, quando eu via que o exercicio era muito longo para eles, ai eu reduzia. » «à l'époque c'était un peu différent parce que je commençais, je faisais mon stage de FLE. J'avais beaucoup de niveaux différents d'étudiants alors j'étais beaucoup plus accroché à la méthode. En d'autres termes, j'utilisais presque tous les exercices. Ce que je faisais parfois d'un peu différent, lorsque je voyais qu'un exercice était un peu long, c'était de le réduire. ».

La distanciation vient généralement avec le temps, l'expérience. Comme le montrent les propos de B18 à la question de savoir si elle délaissait des éléments de *Tout va bien !* lors de sa première expérience d'enseignement : « Heu ... ouais certains documents, ça fait un petit moment que j'ai pas travaillé avec *Tout va bien !*. J'utilisais beaucoup la double page là de grammaire et puis quand les textes ou les documents audio étaient pas trop chiants je les utilisais quoi. Mais, non je sautais pas trop de trucs encore à l'époque. ».

Il est évident que dans le développement ou non des compétences d'utilisation distanciée des manuels des facteurs individuels interviennent. Les qualités personnelles d'analyse, de réflexion, réflexivité, professionnalisme (exigence de qualité, volonté, discipline, recherche, innovation...)... de l'enseignant se joignent à son expérience et à sa formation pour lui permettre de construire un usage critique du manuel. Ces qualités personnelles peuvent compenser un manque d'expérience et de formation. On observe ainsi que des enseignants n'ayant pas suivi de formation initiale dans le domaine du F.L.E. sont néanmoins parvenus à développer les compétences d'usage distancié des manuels ; c'est le cas de B3 et B17 (B6 également mais pour un usage semi-distancié).

On peut en déduire qu'il est possible de développer les compétences d'utilisation

distanciée des manuels par un « mode de connaissance pratique » que l'on peut définir avec l'ethnométhodologue Alain COULON comme la « faculté d'interprétation que tout individu, savant ou ordinaire, possède et met en œuvre dans la routine de ses activités pratiques quotidiennes (GARFINKEL, 1967 cité dans COULON, 1993 : 14). Cette procédure est régie par le sens commun, l'interprétation est posée comme « indissociable de l'action et comme également partagée par l'ensemble des acteurs sociaux. » (idem).

Le mode de connaissance savant ne se distingue en rien du mode de connaissance pratique quand on considère qu'ils sont confrontés à un système d'élucidation similaire : aucun des deux ne peut se dérouler hors de la maîtrise d'un « langage naturel » et sans mettre en jeu une série de propriétés indexicales qui lui sont afférentes » .(GARFINKEL, 1967 cité dans COULON, 1993 : 14).

Le « mode de connaissance savant n'a pas le monopole de l'objectivation » (idem).

Comme cela a déjà été abordé (cf. I.1.2.), les institutions sont souvent responsables, du moins pour partie, de l'usage distancié de leurs formateurs. Ainsi tout enseignant entrant à l'AF suit une formation de trois semaines sur l'approche par compétence censée l'amener à se détacher du manuel et à mettre en œuvre un regard critique sur celui-ci. La coordination pédagogique recommande de ne pas suivre les orientations du guide pédagogique :

« Na Aliança eu procurava não usar, em fim. Era recomendação do setor de pedagogia que nos não olhassemos. [...] a recomendação era que a gente não preparasse a aula com base no que o manual propõe. » « À l'Alliance je cherchais à ne pas utiliser. Bon, c'était une recommandation du secteur pédagogique que nous ne regardions pas [...] la recommandation était que nous ne préparions pas la leçon en ayant pour base ce que le manuel propose. » (B8).

Un autre facteur issu de l'institution est l'isolement de la pratique professorale ou son inscription dans un collectif professionnel. Ainsi les échanges lors des réunions hebdomadaires tenues par l'équipe pédagogique des enseignants de français du *Colégio Pedro Segundo* contribuent certainement au développement d'usages distanciés par ces professeurs.

Le facteur temporel est également prégnant. Il existe presque toujours un décalage entre l'offre pédagogique du manuel et l'espace de cours dont dispose l'enseignant. Le manuel propose généralement plus d'activités qu'il n'est possible pour l'enseignant d'en réaliser : « Moi : porque você não usa tudo o que tem ? Ele : porque não daria tempo

primeiramente » « Moi : Pourquoi tu n'utilises pas tout ce qu'il y a ? Lui : Parce que nous n'aurions pas le temps premièrement » (B7).

IV.2.4. Les usages semi-distanciés

Les usages semi-distanciés se présentent comme un moyen terme entre l'usage distancié et l'usage reproductif. Ce pôle a été créé pour les différents cas où le discours de l'informateur ne présentait pas de traits permettant d'identifier clairement son usage. Les enseignants de ce type ont une pratique et un discours ne faisant pas montre d'une approche complètement distanciée du contenu du manuel. Ces professeurs réalisent quelques changements, transformations, ajouts, mais de manière sporadique, éparse, et suivent globalement ce que propose le manuel. Trois formateurs présentent cette pratique :

- B20 Fernando du *CBIC* (cours de langue bon marché) de Recife parce qu'il ajoute des choses mais possède peu de distance critique il me semble. Il a le *bacharelado portugues-francês* mais n'a pas terminé la *licenciatura*.
- B6, 35 ans, française, n'a pas de formation dans le domaine mais 4 ans d'expérience; formée dans les différents cours où elle a exercé dont 2 ans à l'AF où elle travaille aujourd'hui. Son usage se situe entre semi fidèle et distancié, j'ai hésité avant de pencher pour distancié. Elle a une approche « transmissive » de l'E-A. Elle sélectionne mais n'a pas de vraie réflexion didactique sur ce que propose le manuel.
- B18, 32 ans, pas de formation dans le domaine, travaille depuis un an et demi dans une école de langue. Elle fait faire les exercices d'une autre manière ou ne les fait pas tous mais utilise tous les documents. Elle a une vision critique des manuels malgré son absence de formation initiale dans le domaine.

IV.2.5. Les usages reproductifs, transferts

Certains usages sont qualifiés de reproductifs car la pratique de l'enseignant s'apparente à une re-production : l'enseignant transpose, transfère, reproduit dans sa classe ce que le manuel lui donne, sa « production ». Il s'agit d'un usage où le manuel est utilisé tel qu'il se présente, l'enseignant emploie tout ou presque du matériel pédagogique offert et ce de manière systématique. Le manuel est souverain (LIRA, 2001 : 68). On pourrait figurer cet usage comme un « copié-collé », une prise en charge, transposition à l'identique, non distanciée, de ce que propose la méthode. L'enseignant ne procède pas à

une évaluation critique des activités du manuel qui l'amènerait à disqualifier certaines d'entre elles. « Il est de fait souvent reproché aux professeurs de langues vivantes de ne pas (vouloir) sortir de ce qu'ils considèrent comme un carcan, le manuel scolaire classique » (LANSEL, 2010 : 44-45). Certaines activités sont parfois exclues mais cette pratique demeure sporadique chez ces formateurs.

Les enseignants ayant un usage reproductif sont :

- A4, 54 ans, formation « *em letras* (lettres) *na FAUPE* » et cours Nancy de l'Alliance Française. Elle travaille dans des cours privés qui la payent peu, elle doit faire beaucoup d'heures hebdomadaires pour vivre décemment (informations recueillies après l'entretien). Elle a un usage très reproductif et fait montre de peu de critique sur les manuels : « os manuais sempre são bons » « les manuels sont toujours bons ».

- A7 : 24 ans, formation « *letras* » portugais-français à l'U.E.R.J. (une des trois meilleures universités de Rio de Janeiro, publique, le concours d'entrée y très difficile) Elle travaille au *Colégio Pedro Segundo*.

On peut s'étonner du fait que cette jeune enseignante ait un usage reproductif. D'une part parce qu'elle a suivi une formation réputée et approfondie dans une des trois meilleures universités de Rio, d'autre part parce qu'elle travaille au *Colégio Pedro Segundo*, établissement fédéral à Rio de Janeiro qui se distingue des établissements municipaux par le fait qu'il soit sélectif : les élèves y entrent après avoir passé un concours très difficile, comme les enseignants.

Cette enseignante exprime peu ses représentations, elle dit peu de choses sur l'enseignement et l'apprentissage, la langue (concept qu'elle a des difficultés à commenter).

Je fais l'hypothèse que son usage reproductif est dû à son expérience restreinte du manuel, cela fait seulement trois mois qu'elle travaille avec *Et toi ?*.

- A10, 52 ans, Maîtrise de FLE à Paris 8, travaille à l'*Escola Parque* (école la plus chère de Rio de Janeiro avec *Escola Americana*) et à l'hôpital de l'UFRJ. Il donne également des cours particuliers.

Ce praticien expérimenté a suivi une formation réputée et approfondie et le fait qu'il travaille dans une école où le salaire est bien supérieur aux autres établissements peut être un indice de ses qualités d'enseignant (bien que d'autres critères de recrutement peuvent intervenir) car la place est très courue. Par ailleurs sa femme est française ce qui

lui a permis de développer des compétences très élevées en français par une pratique quasi quotidienne et des séjours en France.

On peut donc s'étonner du fait qu'un enseignant avec un tel profil ait un usage reproductif dans ses deux emplois même si à l'*Escola Parque* il ajoute quelques activités au manuel. Je fais l'hypothèse que cette praxis est essentiellement due à sa démotivation pour l'enseignement. J'avais rencontré cet enseignant lors du séminaire de rentrée de l'Association des Professeurs de Français de l'État de Rio de Janeiro (A.P.F.E.R.J.). Nous avons eu un bon contact et étions allés déjeuner. Il m'avait à cette occasion confié son sentiment de saturation vis-à-vis de l'enseignement du français et sa volonté de se réorienter dans le domaine touristique.

Cette hypothèse est renforcée par son ton fatigué lorsqu'il parle de sa pratique. On y sent une usure morale, une forte lassitude : « j'étais dans un établissement privé dans des groupes de lycée, des jeunes du lycée où j'ai tenu, je suis resté 6 ans. » (noter le « j'ai tenu ») ; « Les méthodes tu sais elles se ressemblent toutes depuis une vingtaine d'années depuis que le FLE existe, les méthodes elles suivent à peu près le même cheminement, le même déroulement » a-t'il dit d'un ton las.

- B1, 67 ans, pas de formation initiale dans le domaine (et peu de formations continues je pense), travaille pour deux écoles de langues et donne des cours particuliers. Il a un usage très reproductif.

Je fais l'hypothèse que son usage non distancié est dû à son manque de formation professionnelle. Son discours laisse par ailleurs voir une approche traditionnelle voire archaïque de l'enseignement-apprentissage. Par ses propos sur les usages distanciés cet enseignant montre un manque de compétences didactiques : « Moi : tu suis linéairement ? Oui, oui, oui. Oui je sais que certains professeurs vont d'un bout à l'autre du livre, je suis pas d'accord. Il y a une progression dans le livre, bon à mon avis il faut respecter. Si l'auteur du livre a estimé qu'il y avait cette progression je pense qu'il faut respecter l'auteur ». Plus tard dans l'entretien il se répète, montrant de nouveau qu'il ne sait pas appréhender la teneur des usages distanciés : « (français à grande vitesse) oui oui je suis. ». Il explique comment il ne comprend pas qu'on ne suive pas, il en a discuté avec un enseignant du Centre de Linguistique Appliquée (C.L.A.) de Besançon. Il argumente qu'il y a une progression, notamment au niveau de la conjugaison : « Comment est-ce qu'on peut faire le passé composé avant de faire le présent de l'indicatif ? ».

Bien qu'il travaille avec des manuels actuels, cet enseignant se situe dans une

approche traditionnelle : traduction, conception verticale de l'enseignement, dictées, focalisation sur la grammaire (à la question sur ses ajouts : « Oui, oui, je travaille en complément avec la *Grammaire progressive du français*. », il y prend des exercices supplémentaires), son insistance sur la conjugaison : « Et j'insiste beaucoup sur la conjugaison. Ça je suis un petit peu très très tatillon sur la conjugaison, comme je leur dis toujours « vous ne parlerez jamais parfaitement une langue si vous ne savez pas conjuguer un verbe » » (noter la référence à une parfaite maîtrise linguistique dont on sait qu'elle est un objectif contre-productif). On sent par ces propos qu'il ne laisse pas « passer » les erreurs de conjugaison. Il fait même faire les exercices de phonétique pour la plupart inutiles aux locuteurs de langue romane que sont les Brésiliens et que presque tous les informateurs délaissent par conséquent : « *Champion* voilà si tu veux quand je commence quand on commence une unité il y a en général un dialogue. Alors je leur passe le dialogue au CD, bon, livre fermé. Ensuite je répète le dialogue moi, phrase par phrase, et au choix je montre une personne un élève qui doit me répéter cette phrase. Et après on fait la lecture et ensuite je leur fais, je leur demande de traduire le texte. Donc en plus il y a des exercices auditifs sur certains sons, le son b, le son v. Donc ils écoutent, ils doivent cocher des cases. Tu connais le livre *Champion* ? Moi : vite fait. Lui : Voilà comment je travaille. Parce que, j'ai remarqué une chose, comme ça je les tiens, je les tiens bien heu, ils doivent écouter pendant toute la leçon, pendant tout le cours. Parce qu'il faut qu'ils répètent la phrase que je leur dis hein, ils la répètent. ». Notons comment par deux fois il commence son propos par la première personne et se reprend : « *Champion* voilà si tu veux quand je commence quand on commence une unité » ; « ensuite je leur fais, je leur demande de traduire le texte ».

Il semble avoir peu de compétences didactiques comme le montre le fait qu'il n'a aucune critique à formuler sur *Champion* : « Non, non, *Champion* je le trouve bien pas de problème. ».

Ses propos dénotent qu'il exclut très peu d'activités : « Oh des fois je saute un petit peu sur des exercices écrits qui sont un petit peu des compléments des exercices oraux qu'on a faits. ». « Oh », « des fois », « un petit peu » et le ton de sa voix viennent diminuer l'importance de ses soustractions et nous font savoir qu'elle sont sporadiques, peu fréquentes.

- B9, 67 ans, a obtenu le « Nancy » à l'Alliance Française qu'elle a complété par une formation didactique d'un an qui l'a autorisée à enseigner. Elle est également « *formada* » en pédagogie. Elle travaille dans une école de langue bon marché. Elle a un usage très

reproductif, elle utilise tout, sans sélection et de manière très linéaire.

Lorsque je lui demande de me décrire une séance-type elle me répond qu'elle n'en a pas parce qu'elle suit le manuel, elle ne construit pas de séance à proprement parler. Au cours suivant, les apprenants reprennent là où ils étaient parvenus dans le manuel, à l'exercice, l'activité inachevée :

« Moi : Intão geralmente, você pode me descrever uma aula ? B9 : uma aula ? Não sei, porque a gente vai seguindo entendeu ? Por exemplo, a aula passada, aonde nos paramos ? Nos paramos aqui, nesse exercício. Intão « fez o exercício ? Não, não fez, intão vamos fazer, encontrar a frase, papapa ».[...] Intão na aula seguinte a gente...recomeça onde a gente parou. » « Moi : tu peux me décrire une séance ? Elle : une séance ? Je ne sais pas, parce que nous suivons tu vois. Par exemple, la semaine dernière, où nous sommes-nous arrêtés ? Nous avons arrêté ici, à cet exercice. Alors « on a fait l'exercice ? Non, on ne l'a pas fait, alors allons-y, trouver la phrase papapa » Alors à la séance suivante nous...recommençons où nous nous étions arrêtés. ».

Elle a donc un mauvais usage du manuel puisqu'elle ne construit pas de séance à proprement parler, ce que le manuel met pourtant fortement en avant.

Elle fait faire des exercices dont elle ne voit pas l'utilité, elle ne sélectionne pas :

« Aquela historia por exemplo do les/le, quando eu [accentué] sou professora ha anos anos [accompagné du geste brésilien pour dire beaucoup de temps], nunca percebi essa diferença. Meu ouvido não percebe entendeu ? E ai tem os exercicios que cobram isso, mas como eu tenho as respostas, porque o livro do professor da resposta. O guide, intão a resposta é essa. » « Cette histoire pour exemple de les/le. Quand moi-même, je suis professeure depuis des années [accompagné du geste brésilien pour dire beaucoup de temps], je n'ai jamais perçu cette différence. Mon oreille ne la perçoit pas tu vois. Et alors il y a des exercices qui sanctionnent cela, mais comme j'ai les réponses, parce que le livre du professeur donne les réponses. Le guide, alors la réponse est celle-là. ».

Elle n'a pas de critiques à formuler (mais elle n'est qu'à la leçon neuf) : « « Moi : cê tem insatisfações ? B9 : como assim ? Moi : coisas que você não acha boas ? B9 : não, por enquanto por que nos não estamos na lição nove ainda néi. » « tu as des insatisfactions ? Elle : comment cela ? Moi : des choses que tu ne trouves pas bonnes ? Elle : non, pour le moment, parce que nous ne sommes pas encore à la leçon neuf hein. ».

Élément fondamental de compréhension : cette enseignante a 67 ans, il y a donc au moins 45 ans qu'elle a été formée dans d'autres disciplines que le F.L.E. et il ne semble

pas qu'elle ait bénéficié de formations continues, les écoles de langue bon marché brésiliennes en offrant peu.

- B19, 24 ans, formation en ingénierie informatique, au moment de l'enquête il travaille depuis un an environ dans une école de langue. Il a un usage reproductif même si il n'emploie pas les activités phonétiques et la partie culturelle. Il utilise les questions sur le document de manière synthétisée :

« souvent ce que je faisais c'était de pas faire les activités une par une, heu systématiquement mais essayer de les faire, par exemple une compréhension dans le texte pas poser la question dans le même ordre qu'il y a dans le manuel c'est- à-dire de quoi ils parlent qui fait ci qui fait ça mais faire plus naturellement dans une discussion. Je notais quand même quels étaient les buts, j'essayais de pas faire forcément dans l'ordre. Mais je pense pas que y'avait beaucoup de choses que je faisais pas. ».

À la question sur son utilisation du manuel il répond en me présentant toutes les étapes de la séance du livre et son rôle pour chacune d'elles ce qui montre qu'il n'a pas perçu le sens de ma question, le sens du terme « utiliser » dans ce contexte. On peut faire l'hypothèse qu'il n'a pas eu à ce moment-là à l'esprit que différentes utilisations du manuel sont possibles, qu'il n'avait pas cette conscience de la distanciation possible vis-à-vis du manuel.

Après cette description de ce qu'il pense être sa manière de travailler avec le manuel je lui demande : « Moi : cette structure, les étapes, elles étaient données par le manuel ? Lui : ouais par le manuel. Moi : tu utilisais comme ça venait le manuel ? Lui : ouais , dans ce cas-là j'utilisais comme ça venait. Dans ce groupe-là j'utilisais vraiment la méthode telle quelle. ».

Observons maintenant le tableau récapitulatif des usages reproductifs des manuels et de leurs porteurs :

Enquêté	A4	A7	A10	B1	B9
Âge	54 ans	24 ans	52 ans	67 ans	67 ans
Formation(s)	formation « <i>em</i> / <i>letras</i> (lettres) na FAUPE » et cours Nancy de l'Alliance Française.	formation « <i>letras</i> » portugais-français à l'U.E.R.J. (très bonne université de Rio de Janeiro, une des trois meilleures, concours d'entrée très difficile)	Maîtrise de FLE à Paris 8	pas de formation initiale dans le domaine (et peu de formations continues je pense)	a obtenu le diplôme de l'Alliance Française, a complété par un master en didactique d'une université autorisée à enseigner, est également enseignant en pédagogie.

Expérience(s)	25 ans d'expérience d'enseignement; 10 dans le public et 15 dans cours privés	Peu, sort de l'université	Nombreuses et importantes : 6 ans dans un établissement privé de bon niveau brésilien dans des groupes de lycée, des jeunes du lycée. Nombreux cours particuliers.	Donne des cours particuliers depuis quelques années et travaille dans un « <i>curso</i> ».	
Institution(s) d'appartenance du moment	Elle travaille dans des cours privés qui la payent peu, elle doit faire beaucoup d'heures hebdomadaires pour vivre décemment	travaille au <i>Colégio Pedro Segundo</i> .	travaille à l' <i>Escola Parque</i> (école la plus chère de Rio de Janeiro avec <i>Escola Americana</i>) et à l'hôpital de l'UFRJ. Il donne également des cours particuliers.	travaille pour deux écoles de langues et donne des cours particuliers	Elle travaille dans une école de langue bon niveau
Manière de travailler	Elle a un usage très reproductif et fait montre de peu de critique sur les manuels	Usage reproductif, elle utilise tout du manuel avec quelques ajouts.	Usage reproductif, il utilise tout ou presque de la méthode.	Usage très reproductif, utilise même les exercices phonétiques	Elle a un usage très reproductif, elle ne sélectionne pas les exercices, elle construit pas proprement par elle-même, elle ne voit pas l'usage de la sélectionne pas
Éléments de discours	« os manuais são sempre bons » « os manuais são sempre bons »	représentations restreintes, elle dit peu de choses sur l'enseignement et l'apprentissage, la langue (sur laquelle elle a du mal à s'exprimer). « j'utilise tout » « quelquefois j'apporte une musique aussi, heu mais, je pense que je fais tous. »	« j'étais dans un établissement privé dans des groupes de lycée, et des jeunes du lycée où j'ai tenu, je suis resté 6 ans. » (noter le « j'ai tenu ») « je fais tout, presque tout »	Son discours laisse par ailleurs voir une approche traditionnelle voire archaïque de l'enseignement-apprentissage. Par ses propos sur les usages distanciés cet enseignant montre un manque de compétences didactiques. « Et j'insiste beaucoup sur la conjugaison. Ça je suis un petit peu très très tatillon sur la conjugaison, comme je leur dis toujours « vous ne parlerez jamais parfaitement une langue si vous ne savez pas conjuguer un verbe » » ; « Oh des fois je saute un petit peu sur des exercices écrits qui sont un petit peu des compléments des exercices oraux qu'on a fait. »	« Moi : Intão você pode me ensinar a fazer o B9 : um exemplo, a aonde nos paramos a fazer o exercício. Intão exercício ? Não, não vamos fazer a frase, papai, a aula gente...recomece a gente parou. »
Éléments de compréhension	Formation de qualité ? Travaille dans structures de moins bon niveau	Elle sort de l'université. Elle fait l'entretien en français, fluide. Cela fait seulement trois mois qu'elle travaille avec le manuel <i>Et toi ?</i>	Lassitude vis-à-vis de son travail. Femme française, nombreux séjours en France	Absence de formation dans le domaine	Elle travaille dans une école de nombreuses années (10 ans). Sa formation est ancienne et n'est pas spécifiquement pour les structures de moins bon niveau, elle travaille elle-même, elle n'a pas bénéficié de formation continue

- On s'aperçoit que ces enquêtés répondent tous positivement à l'un de ces traits :
- manque de formation : B1, B9 (n'a pas été formé à l'université dans la discipline, a suivi une formation d'un an seulement en didactique il y a 45 ans environ), B19. A11, coordinatrice de l'AF à Rio énonce ainsi : « Agora, eu acho que o professor por falta de formação ele fica muito preso ao metodo » « je pense que l'enseignant s'enferme beaucoup dans le manuel par manque de formation » ;
 - manque d'expérience : A7 ;
 - exercice dans une structure bon marché (: mauvaises conditions de travail, presque pas de temps de préparation de cours, absence de formations continues, heures de travail nombreuses et mal rémunérées,...) : A4, B9 ;

Seul A10 ne répond pas à l'un de ces critères mais nous avons vu comment sa désaffection, perte de volonté pour son activité professionnelle explique très probablement son usage reproductif.

IV.2.6. Les facteurs prégnants

L'analyse des pratiques et la mise en lien avec leurs porteurs permet d'identifier certains facteurs comme prégnants sur les praxis.

Le facteur formation est certainement le plus important d'entre eux : tous les enseignants ayant une « bonne » formation initiale ont un usage distancié sauf A7 qui a très peu d'expérience et A10, très probablement par lassitude vis-à-vis de son travail (cf IV.2.3.). La formation initiale est en effet « le lieu d'enjeux majeurs pour ce qui est de l'évolution des réflexions et des pratiques développées par les futurs enseignants » (CAUSA & VLAD, 2008 : 127).

D'autre part tous les enseignants ayant un usage reproductif sauf A7 et A10 ne possèdent pas de formation initiale de qualité en F.L.E..

L'expérience, comme le montre l'exemple d'A7 (son manque d'expérience, malgré sa formation réputée et approfondie, est très probablement la raison de son usage distancié), semble être l'autre variable majeure. Ainsi A11, aujourd'hui coordinatrice de l'AF a fait contraster sa première expérience d'enseignement au sein de l'AF à São Tomé et Príncipe où elle avait un usage fidèle, reproductif, du manuel, avec sa pratique, son approche par compétence acquises à l'AF et la distanciation développée :

« ai era um pouco diferente porque eu começava, estava fazendo o estagio do FLE. Eu tinha muitos niveis diferentes de estudantes intao eu era muito mais agarado com o metodo. Ou

seja, eu usava praticamente todos os exercicios. » « c'était un peu différent à ce moment-là parce que je commençais, je faisais mon stage de FLE. J'avais beaucoup de niveaux différents et donc j'étais beaucoup plus « en prise » avec (accrochée) à la méthode. C'est-à-dire que j'utilisais pratiquement tous les exercices. ».

Déjà abordée (III.2.1.), l'insécurité linguistique est un autre facteur important de l'usage reproductif du manuel. Le fait que certains enseignants ne parlent jamais français au cours de l'entrevue traduit probablement un complexe, une gêne et laisse penser qu'ils n'assument pas leur niveau de compétences en français.

Un élément fondamental de compréhension de l'usage reproductif est le fait que celui-ci engage beaucoup moins de travail :

« eu opto por uma musica diferente, uma atividade diferente, trabalhando as vezes o mesmo conteudo. So que da mais trabalho nei ; uma coisa é eu chegar e abrir a pagina do metodo e trabalhar isso. Outra coisa é usar isso como uma motivacao a mais para irmos na mediateca procurar os nomes, fazer uma pesquisa na internet » « J'opte pour une musique différente, une activité différente, travaillant parfois le même contenu. Seulement cela donne plus de travail n'est-ce pas. C'est une chose d'arriver et d'ouvrir la méthode à la page tant et le travailler. C'en est une autre d'utiliser cela comme une motivation supplémentaire pour aller à la médiathèque chercher les noms, faire une recherche sur internet » (B14).

Certains enseignants comme ceux des écoles de langue bon marché n'ont pas le temps ou très peu de préparer leurs cours.

Comme cela a été souligné (I.1.2.), les institutions sont souvent responsables de l'usage reproductif de leurs enseignants. Soit parce qu'elles les obligent à suivre fidèlement le manuel soit parce qu'elles ne leur donnent pas les moyens de préparer des cours pour en sortir.

Henri BESSE affirma qu' « il y a toujours plusieurs manières d'utiliser un même manuel, quelle que soit la précision des consignes. ». Le panorama ici dressé et l'axe de travail adopté qui excluent l'usage recommandé par le manuel reproduisent cette perspective (cf. II.1.1.). Le didacticien spécialiste des manuels souligne ensuite comment ces pratiques dépendent aussi de la conception de la langue qu'ont enseignants et apprenants, de leur attitude par rapport aux langues cible et source et de leurs

« connaissances et préjugés sur ce que doit ou peut être l'enseignement et l'apprentissage d'une langue, de leur tempérament et personnalité, des interrelations

qui s'instaurent entre eux, de l'institution dans laquelle ils travaillent, de leurs besoins et désirs, de l'image qu'ils se font d'eux-mêmes, des autres et du monde » (BESSE, 1992 : 16).

et de leur perception des besoins du public (SAGNIER : 4). L'enquête a tenté d'intégrer ces multiples facteurs à l'œuvre dans la constitution des praxis en interrogeant ethnométhodologiquement les représentations des formateurs (cf. ch. III.-III.3. p.77 et ch. VIII.-IV.4.). Ces données ont ensuite été insérées dans l'ensemble des informations sur les sujets et « croisées » avec celles-ci dans le processus de polarisation de leur usage. Ce travail a été complété par une analyse et une réflexion sur les différents paramètres institutionnels (cf. I.1.2.) et individuels (cf. III.2.2.) et un travail sur les représentations (cf. en annexe p. 410).

Mon enquête a permis de montrer comment l'usage du manuel est une émergence des savoir-faire, des compétences de l'enseignant de langue qui traduisent au moins pour partie son parcours, ses expériences, qualités intellectuelles et professionnelles et surtout son « répertoire didactique » défini comme :

« l'ensemble des savoirs et des savoir-faire pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre la langue cible dans une situation d'enseignement /apprentissage donnée. [...] se forge à partir de modèles intériorisés et à partir de modèles proposés durant la formation et il se modifie tout au long de l'expérience enseignante. [...] le répertoire didactique se situe à mi-chemin entre les modèles et la pratique de classe « en temps réel » ; ces deux pôles interagissant constamment entre eux » (CADET & CAUSA, 2006 : 176).

D'autre part l'émergence d'usages variés, distanciés des manuels relève selon Enrica PICCARDO et Francis YAÏCHE « de la disparition des grands systèmes méthodologiques » (2005 : 449). À l'arrivée de l'approche communicative la cohérence méthodologique qui organisait la didactique des langues est entrée en crise pour faire place à un « éclectisme méthodologique » (idem, PUREN, 2004).

IV.3. L'habitus

La sociologie de Pierre BOURDIEU offre un concept particulièrement intéressant pour comprendre les pratiques des professeurs : l'*habitus*.

Emprunté à Thomas d'Aquin par BOURDIEU (1972, 1979, 1980),

« l'habitus est en effet à la fois *principe générateur* de pratiques objectivement classables et *système de classement* (*principium divisionis*) de ces pratiques. C'est dans la relation entre les deux capacités qui définissent l'habitus, capacité de produire des pratiques et des œuvres classables, capacité de différencier et d'apprécier ces pratiques et ces produits (goût), que se constitue le *monde social*

représenté, c'est-à-dire l'espace des styles de vie. » (BOURDIEU, 1979 : 190).

Les habitus sont des

« systèmes de *dispositions* durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme des structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre [...] » (BOURDIEU, 1980 : 88).

L'habitus est la « grammaire générative de nos comportements » (1980),

« le principe selon lequel en nous sans nous, s'établissent nos préférences propres, notre système de hiérarchisation, l'échelle de nos goûts. Tout se passe comme s'il y avait en nous une grille de classement, un opérateur de distinctions, qui constituait notre identité (notamment aux yeux des autres qui nous classent) et qui fait que nos choix, dans des domaines divers, se ressemblent entre eux, ont un air de parenté, qui, au total, forge notre personnalité et nous distingue (justement). » (PORCHER & ABDALLAH-PRETCEILLE, 1996 : 38).

En schématisant on peut dire que l'habitus est l'ensemble des conditionnements intégrés par l'acteur social (l'enseignant), ses acquis, « préconstruits », schèmes culturels, l'ensemble de ce qui chez l'agent social détermine sa réception des phénomènes et ses réactions.

À l'instar de Philippe PERRENOUD, le transfert du concept dans le champ didactico-pédagogique me semble tout à fait pertinent car l'enseignant,

« comme le chercheur, le vulgarisateur, le journaliste, l'expert, ne cessent de traiter, créer, enregistrer, comparer, intégrer, différencier, communiquer, analyser des informations et des savoirs et l'habitus gouverne ces traitements (PERRENOUD, 1998 : 192).

Philippe PERRENOUD avance que la notion d'habitus généralise celle de schème qu'il définit comme « *l'organisation invariante de la conduite pour une classe de situations donnée.* ». [...] Notre habitus est fait de l'ensemble de nos schèmes de perception, d'évaluation, de pensée et d'action » (1998 : 182).

Le pédagogue rappelle que « l'action pédagogique est constamment sous le contrôle de l'habitus », selon au moins quatre mécanismes :

- «- une partie des « gestes du métier » sont des routines qui, sans échapper complètement à la conscience du sujet, n'exigent plus la mobilisation explicite de savoirs et de règles ;
- même lorsqu'on applique des règles, lorsqu'on mobilise des savoirs, l'identification de la situation et du *moment opportun* relève de l'habitus ;
- la partie la moins consciente de l'habitus intervient dans la microrégulation de toute action intentionnelle et rationnelle, de toute conduite de projet ;

- dans la gestion de l'urgence, l'improvisation est réglée par des schèmes de pensée, de décision et d'action qui mobilisent faiblement la pensée rationnelle et les savoirs explicites de l'acteur. » (1998 : 184).

Le concept est particulièrement pertinent pour les usages des manuels dans la mesure où ceux-ci sont en grande partie inconscients comme j'ai pu m'en rendre compte au cours des entretiens.

La formation de l'habitus se définit sous trois aspects ; il se développe à partir des apprentissages, perceptions, jugements ou comportements véhiculés et inculqués pendant la socialisation individuelle (BOURDIEU & PASSERON, 1987) et que l'on peut résumer comme l'« *input* » reçu par l'enseignant, lors de ses formations notamment. D'autre part l'habitus provient également de « l'impact de ces apprentissages sur l'agent ; de la façon dont ils sont intériorisés et reconduits dans un inconscient individuel et collectif. » (idem). Enfin ces dispositions peuvent faire naître des pratiques sociales (ibidem).

Pour ce qui concerne la formation de l'habitus d'usage des manuels chez l'enseignant on peut souligner le rôle de ses représentations, réflexions, de sa pratique antérieure des ouvrages (habitudes de travail), de la lecture ou non du guide pédagogique et de sa prise en compte (ou non). Il convient d'ajouter l'*input* issu de l'institution (consignes de la hiérarchie et/ou de l'équipe pédagogique, formations continues, séminaires, réunions pédagogiques,...).

Philippe PERRENOUD propose dix dispositifs pour faire évoluer l'habitus professoral :

- « 1. La pratique réflexive
2. L'échange sur les représentations et les pratiques
3. L'observation mutuelle
4. La métacommunication avec les élèves
5. L'écriture clinique
6. La vidéoformation
7. L'entretien d'explicitation
8. L'histoire de vie
9. La simulation ou les jeux de rôles
10. L'expérimentation et l'expérience » (PERRENOUD, 1998 : 196).

Parmi ceux-ci le travail sur les représentations me semble particulièrement susceptible de pouvoir faire évoluer les pratiques (cf. ch. III.-III.3.2.). J'ajouterai l'acquisition, dans un dispositif de formation, des compétences d'usage des manuels.

D'autre part il est fondamental que les enseignants prennent conscience de la

dimension de l'habitus dans leurs pratiques, qu'ils considèrent en quoi nombre de leurs actions, comportements et attitudes sont inconsciemment déterminés, souvent par d'autres facteurs que les savoirs didactiques et pédagogiques. « Bourdieu a justement insisté sur le fait que nous ne réagissons pas au hasard, mais en fonction de notre habitus, donc dans l'illusion de la spontanéité et de la liberté. » (PERRENOUD, 1998 : 190). Pour ce faire les professeurs doivent être réflexifs. Réflexivité qu'ils peuvent mettre en œuvre par l'auto-observant ou celle de collègues avec leurs retours, en faisant évaluer leurs cours et ses composantes (cf. feuille d'évaluation du cours en annexe p. 409), en se filmant...

IV.4. Les représentations des enseignants enquêtés

On peut comprendre en partie certains usages des enseignants à travers l'analyse de leurs représentations. L'enquête a essayé d'aborder les conceptions des sujets enquêtés relatives à l'enseignement, l'apprentissage, la langue française, la langue en général, au plurilinguisme et à un cours réussi. Les documents relatifs à ces études sont présentés en annexe page 410 à 461.

Les représentations des enseignants font écho à certains développements récents de la didactique comme l'approche communicative (dans une acception très large), des approches culturelles et interculturelles et l'approche par compétence.

La langue en tant que moyen de communication est la représentation dominante, on la retrouve chez les deux tiers des informateurs (20 sur 31). Un certain nombre (8), ont la représentation d'une langue comme d'un moyen d'expression (de soi, d'une culture), un moyen d'interaction (3), instrument de contact (3). Si cette représentation est récurrente dans les propos sur la langue, elle l'est beaucoup moins (4 informateurs) dans les propos sur l'enseignement.

On pourrait imputer cette tendance au succès de l'approche communicative récemment implantée comme principe fondateur de l'enseignement des langues et à laquelle les enseignants ont été formés ou dont ils ont eu connaissance par le biais des manuels.

Une autre approche récurrente (11 informateurs) peut être qualifiée d'approche « culturelle ». Celle-ci est cependant beaucoup moins présente dans les représentations de l'enseignement (4 informateurs).

Les représentations identifiées intègrent la dimension culturelle (connaître la culture

de la langue-cible) de l'E-A mais ne semblent pas en aborder la dimension interculturelle puisque la culture des apprenants, le retour sur celle-ci, ne sont pas évoqués (représentation également presque absente des représentations de l'apprentissage). Je n'y lis pas d' « inter- » mais un mouvement unilatéral qui amène la culture étrangère aux apprenants sans réinvestissement, retour de ceux-ci sur leur propre culture. On ne peut donc pas parler d'approche interculturelle. Ces enseignants semblent avoir (à ce qu'il en transparaît dans leur formulation) une conception de l'enseignement comme un élargissement global de la culture de l'apprenant par la connaissance de la langue-culture française : A1 « c'est augmenter la culture des apprenants », B7 (: « c'est faire naître le goût pour d'apprendre, le goût de la culture » : elle parle de « la » culture et non d' « une » culture étrangère). Les autres considèrent, dans une perspective culturelle, que l'enseignement représente la connaissance d'une culture autre : A3, A6, A9, B4, B5, B6, B10 , B12, B17, B18.

La langue est envisagée comme :

- un instrument de contact avec une autre culture : A3, A4 (elle parle plus d'échange), A9 (« pont entre les cultures »), B17 (« accès à d'autres cultures »), B1 (« un moyen culturel »), B18 (« une manière d'accéder aux autres, aux autres cultures, aux autres personnes»);
- l'expression de la culture : B14 (« é uma expressão da cultura »), A1 individuelle (« a maneira pela qual a pessoa se manifesta, manifesta sua cultura », .B19 « dans le sens de la culture, des habitudes », B12 « reflète la culture d'un pays » ;
- une culture : B18, B1 (« un moyen culturel »), B4 (« é uma cultura »), B17 (« c'est une culture [...] c'est des cultures »).

Cinq informateurs ont des représentations laissant voir des enjeux identitaires sur la langue.

L'approche par compétence semble également transparaître dans les représentations de l'enseignement, autant que l'approche « transmissive » (les professeurs considèrent la LE comme un savoir à transmettre à leurs apprenants dans leurs cours).

L'apprendre à apprendre est présent chez 4 enseignants et la centration sur l'apprenant est peu présente.

On peut faire l'hypothèse que le succès de l'approche interculturelle n'est pas étranger à la présence des représentations de cet ordre chez un tiers des enseignants

dont les représentations ont été analysées. Une analyse du discours des informateurs ne laisse pas transparaître une approche interculturelle mais seulement une approche culturelle car l'aspect réciprocité ne transparaît pas dans les entrevues.

On trouve d'autres représentations relatives à

- la langue comme moyen d'expression : A1, A6, B5 (« c'est de quoi s'exprimer »), B18, B19 :
 - de soi, de son individualité : A1, B3 (« uma forma de reagir emocionalmente ao mundo »), B16, de son opinion : B1 ;
 - d'une culture, de sa culture : A1, B19 « dans le sens de la culture, des habitudes ») ;
- la langue comme lien, instrument de contact avec des gens : A3, A9, A10 (« outil pour essayer d'établir des liens entre les gens ») ;
- la langue comme corpus d'éléments dont on se sert pour communiquer : A12 ;
- la langue dans une perspective sociolinguistique :
- la langue comme une forme, manière de pensée : A8, B4, B13, B19 (« changer de langue c'est presque comme changer de personnalité ») ;
- la langue comme moyen d'interaction avec le monde : A8, B3 (« forma de se relacionar com o mundo ») ;
- la langue comme vision du monde : A4, B3 (« forma de analisar racionalmente o mundo ») ;

D'autres représentations de la langue sont présentes mais elles sont « éparpillées » (23 éléments, un certain nombre d'entre elles sont cependant proches les unes des autres).

Je note que les représentations « structuralistes », « systémistes » de la langue sont peu présentes : seuls deux informateurs (A9, B8 : « sistema de codigos ») emploient le terme de « système ».

On peut s'en étonner d'autant que les définitions (des linguistes) les plus attestées de ce qu'est une langue lui prêtent toutes la qualité de système : « un instrument de communication, un système de signes vocaux spécifiques aux membres d'une même communauté. » (DUBOIS et alii, 1994 : 266) ; « système de signes vocaux utilisé comme instrument de communication au sein des membres d'une même communauté » (*Grand dictionnaire terminologique*).

Il me semble important de relever combien des personnes dont la langue est pourtant le matériau de travail quotidien peuvent cependant avoir bien des difficultés à répondre à la question, à formuler une définition d'une langue autre que par ses usages, ses fonctions sociales et culturelles. Il est vrai que pour eux cette question ne se pose probablement pas.

C'est le cas de A5, A7, B10. Je fais l'hypothèse que leurs difficultés à trouver les mots, à discourir sur la langue, peut traduire un manque de réflexion sur la question. Lorsque, immédiatement après avoir entendu la question, l'informateur demeurerait silencieux, en réflexion, j'ai noté ce fait dans mes transcriptions par le terme « blanc ». Ce « blanc » traduit la réflexion en train de se faire, signe qu'elle n'a peut-être pas eu lieu auparavant ou pas de manière approfondie (mais peut-être trop) et pas suffisamment pour mettre à disposition de l'informateur les mots nécessaires dans l'immédiat. Ces « blancs » sont sans doute un indice d'un manque de réflexion théorique sur le sujet. A5 commence ainsi sa réponse par « Ah que pergunta difficil » (« oh quelle question difficile »).

Dans les représentations de l'enseignement le plaisir est récurrent, il est présent chez 8 informateurs (A1, A2, A6 « é uma gratificação enorme », A4, A7, A12, B9, B16).

La plupart de ces enseignants enseignent le français par vocation, ils aiment ce qu'ils font.

Je note que cette représentation n'est pas apparue chez les 4 professeurs natifs interviewés. Ceux-ci, si l'on regarde leur parcours, semblent avoir été amenés à enseigner le français par les circonstances (conjoint brésilien et nécessité de travailler au Brésil) que par vocation (aucun n'a de formation dans le domaine même si l'une d'entre eux est enseignante d'anglais).

Cet amour, cette passion pour la langue française que possèdent ces enseignants et que l'on trouve chez nombre de Brésiliens elle peut se comprendre par des facteurs individuels et historiques (la longue histoire des relations franco-brésiliennes, la forte influence de la France au Brésil et la forte présence, récemment encore, de la langue française).

La plupart des représentations de l'enseignement (sauf 2) se situent dans le domaine du positif : une gratification, une valorisation, quelque chose d'amusant, une satisfaction.

Nombre de professeurs montrent également une approche morale, humaniste de

l'enseignement-apprentissage, à notamment travers la perception de celui-ci comme un acte d'ouverture (4 informateurs), qui est le trait le plus récurrent dans les représentations de l'apprentissage.

On trouve également des représentations de l'E-A comme un apprentissage pour le formateur également (5 enquêtés), ainsi qu'une approche socio-économique de l'enseignement-apprentissage (2 enseignants).

Les représentations du plurilinguisme sont très variées.

V. L'ADAPTATION DES MANUELS

L'un des objectifs de cette recherche est d'étudier, principalement à travers l'analyse des usages enseignants des manuels, l'adaptation de ces matériels pédagogiques, leur adéquation aux situations, à leurs contextes de mise en œuvre.

Francis DEBYSER, en 1982 déjà, soulignait « l'étrangeté » vis-à-vis de leurs contextes d'emploi variés des pédagogies et des outils et en particulier des médias pédagogiques, manuels, méthodes et techniques (1982 : 25) alors « exportées » par la France de par le monde.

Marilu SORIA-BORG, éditrice des Éditions Didier italiennes, met en avant un certain nombre de prérequis qui conditionnent l'adaptation d'un ouvrage à sa situation de mise en œuvre :

« le public de destination, ses attentes et ses besoins, les goûts, les couleurs et les modes du moment de sa création, la situation du marché, le système éducatif, les objectifs que l'on se fixe en fonction de ce qui précède, les moyens matériels dont on dispose, l'état de la réflexion dans le domaine méthodologique, l'état de la réflexion dans les sciences susceptibles d'être convoquées au débat, la nécessité d'une conciliation entre pédagogue et éditeur, qui sont également des artisans, c'est-à-dire des hommes de métier et de terrain, respectables et complémentaires. » (2006 : 120).

Comment définir l'adaptation ? Pour *Le Petit Robert* celle-ci est l'

« Action d'adapter ou de s'adapter ; modification qui en résulte. *Adaptation d'un enseignement à l'âge des élèves.* [...] » « ADAPTER : 1. Réunir (une chose à une autre), appliquer après ajustement [...] 2. Approprier (qqch ; qqn) à (qqch ; qqn), mettre en harmonie avec. » (2002 : 31).

Étymologiquement

« le mot est construit sur la racine indo-européenne *ap-* signifiant atteindre et attacher, qui a donné en latin les verbes *apere et aptare*, joindre, dont le principe *aptus*, (bien) attaché, a donné en français « apte à » (et son opposé, *ineptus*,

« impropre à »). En se liant au préfixe *ad-* marquant l'idée de but ou de visée (*ad-aptare*), la notion était fin prête pour une longue carrière pluridisciplinaire. » (E.U., Services rédactionnels, 2010).

La conception biologique de l'adaptation développée dans l'*Encyclopædia Universalis* est opérante pour aborder la problématique de l'adaptation des manuels :

« la notion d'adaptation [...] désigne en effet à la fois l'état d'un être vivant du point de vue des rapports plus ou moins adéquats au milieu que lui autorise son organisation interne et le *processus* qui permet d'atteindre cette adéquation, qu'il se situe au niveau de l'individu (ontogénèse) ou de l'espèce (phylogénèse). » (RICQLÈS, 2010).

Ces deux niveaux d'analyse ont été mis en œuvre. La recherche envisageait à son origine l'adaptation en tant qu'action, processus, travail d'exploitation du matériel par l'enseignant aux fins d'adéquation à la situation d'E-A. L'enquête était alors pensée comme un recueil de ces transformations, variations, changements des enseignants par rapport à un hypothétique emploi-patron proposé par les manuels (cf. ch. I.-III.). Un saut dans la progression, une exploitation de document différente de celle prévue constituent, selon ce premier sens, des exemples d'adaptations. La mise en œuvre de l'enquête ayant amené à reformuler la perspective, la recherche s'est alors placée dans une démarche évaluative pour s'orienter vers l'adaptation en tant qu'état, qualité inhérente au manuel qui entre ou non en cohérence avec son contexte de mise en œuvre :

« l'efficacité relative d'une méthode est liée à sa plus ou moins grande congruence avec ce qu'est l'enseignant, ce que sont les enseignés, et ce qui les surdéterminent socio-culturellement et historiquement. » (BESSE, 1992 : 53).

Comme nous le verrons cette « congruence » engage différents niveaux d'analyse du manuel : didactique, pédagogique, des compétences, économique, culturel, écologique, temporel,...(cf. ci-dessous).

L'inadaptation est ici entendue comme le fait pour un matériel de ne pas entrer en cohésion avec les besoins de la situation d'enseignement-apprentissage -et de ses principales composantes soit les apprenants et les enseignants- dans laquelle il est exploité.

Avant tout chose, il convient d'établir que les manuels, sous leurs formes actuelles, ne peuvent être complètement adaptés aux situations d'E-A dans lesquelles il sont utilisés. Il n'existe pas d'ouvrage parfait (DEFAYS, 2003 : 262).

Étant un outil global, généraliste (même contextualisé, national, il se destine à une grande variété de situations d'enseignement-apprentissage), utilisé dans un cadre particulier, « aucune méthode, aucun manuel n'est vraiment adapté (n'est réellement

« fonctionnel » par rapport) à la classe qui est la mienne ce matin » (BESSE, 1992 : 16). Les enseignants enquêtés concordent puisque neuf d'entre eux (sur trente-quatre) disent en substance qu'« aucun manuel n'est parfait ».

Aucun ouvrage n'ayant été élaboré pour une classe en particulier, il est impossible qu'un manuel se révèle adapté à une classe à tous points de vue, totalement. Les manuels généralistes, se destinant par nature à une grande variété de publics, sont encore moins susceptibles d'adéquation. Néanmoins cela ne signifie pas qu'un manuel ne puisse pas être adapté, cela dépend surtout de l'usage qu'en fait l'enseignant.

D'autre part le manuel étant censé être pour partie le fruit de recherches et un outil d'innovation pédagogique (certains ouvrages sont cependant rétrogrades), il devrait intervenir dans une dynamique de changements par rapport aux pratiques enseignantes et apprenantes en place).

L'adaptation, l'adéquation sont donc gradatives et se présentent comme un continuum dont les extrémités sont infinies puisque l'adaptation totale, le manuel parfait n'existent pas, tout comme l'inadaptation complète.

Dès lors, tout manuel peut être considéré comme inadapté, l'évaluation dépendant en premier lieu de l'adéquation du matériel au public, à la situation d'E-A et à l'enseignant auprès desquels il est mis en œuvre.

D'autre part aucun manuel ne prétend répondre aux besoins de toutes les situations d'apprentissage du français. Les ouvrages poursuivent certains objectifs et définissent généralement leur cadre d'emploi en explicitant (souvent dans leur préface ou quatrième de couverture) les situations d'E-A auxquelles ils se destinent. Ainsi *Tout va bien ! 1* se présente comme

« une méthode pour adultes et grands adolescents, débutants ou faux débutants.

- Elle est prévue pour 130 heures de cours environ, soit de 8 à 10 heures par leçon.
- Conçue pour un enseignement en groupe-classe, elle laisse une large part à l'apprentissage individualisé en autonomie [...] » (AUGÉ et alii, 2008-b : 5).

Forum 1 annonce :

« Destinée à un public d'adultes et de grands adolescents, la méthode couvre trois niveaux.

Premier de ces trois niveaux, *Forum 1* s'adresse à des débutants et correspond à la charnière des phases découvertes et survie du niveau élémentaire de compétence [...] » (BAYLON et alii, 2000 : 5).

Sur le même modèle, *Campus 1* se présente comme « Une méthode pour

l'enseignement du français langue étrangère aux débutants. » (GIRARDET & PÉCHEUR, 2002 : 3).

On voit que ces ouvrages ont, comme la plupart des manuels, tendance à rester évasifs et ouverts quant à la définition de leurs objectifs et du public-cible, certainement pour des raisons mercatiques.

Il convient donc de prendre en compte dans l'analyse ces orientations, publics, objectifs,...énoncées par les ouvrages. Il serait en effet erroné d'évaluer comme inadapté un manuel mis en œuvre dans des situations pour lesquelles il n'a pas été conçu. C'est par exemple le cas de B2 qui doit utiliser *Festival 1*, manuel destiné aux adolescents, auprès d'enfants de 10 à 12 ans ou pour les apprenants adolescents de l'Alliance Française qui travaille avec le manuel *Tout va bien !* destiné à des adultes et grands adolescents.

Je ne vais pas ici évaluer l'adaptation des matériels pédagogiques à proprement parler mais discuter et réfléchir aux implications du concept et aux multiples niveaux d'analyse qu'il implique.

V.1. Adaptation aux apprenants

Depuis l'institution de la « centration sur l'apprenant », le public est (théoriquement) au cœur du dispositif pédagogique et didactique qui doit prendre en compte prioritairement leurs préacquis, représentations, besoins, modalités cognitives-affectives-sociales-culturelles d'apprentissage, au lieu de lui imposer un dispositif et d'exiger qu'ils fassent avec même si ce dispositif est inadapté. Aussi la réflexion sur l'adaptation des manuels doit d'abord s'interroger sur la mesure dans laquelle l'utilisation d'un manuel donné permet (ou non) de mettre en œuvre cette centration et questionner l'adéquation du matériel vis-à-vis des apprenants (REBÉRIOUX, 1995) : « Le public et les circonstances de l'enseignement déterminent d'abord la sélection » des matériels pédagogiques (DEFAYS, 2003 : 265).

D'après Christian PUREN, la complexité des besoins, attentes, motivations, habitudes et stratégies d'apprentissage, la « centration sur l'apprenant »,

« invaliderait ipso facto toute stratégie d'enseignement collectif à cohérence unique et globale : les stratégies d'apprentissage, lorsqu'elles sont opposées d'un apprenant à l'autre, peuvent ainsi amener à utiliser simultanément des stratégies d'enseignement contradictoires. » (1995 : 36).

Si je concorde, il me semble qu'il faut différencier la « pédagogie différenciée » (cf.

p. 305) qui semble évoquée ici, de la centration sur l'apprenant.

D'autre part la situation de classe, si elle ne permet effectivement pas (ou très difficilement) que l'E-A soit adapté à chaque apprenant, appelle une recherche de la médiane, de dispositifs qui conviennent au plus grand nombre.

V.1.1. Adaptation à la culture des apprenants

La culture des apprenants constitue un facteur déterminant à prendre en compte pour la réussite de l'apprentissage. Étant donné la complexité du concept et la multiplicité des acceptions qui peuvent lui être apposées, il conviendrait de définir préalablement le terme de « culture », (cf. ch. VII.-II.3.1.).

Le plan culturel intègre des sous-composantes telles que la culture scolaire, linguistique, didactique, la culture d'apprentissage, interactionnelle, relationnelle,...

L'apprentissage d'une langue-culture étrangère est une expérience émotionnellement et affectivement engagée dont le bon déroulement implique de s'appuyer sur les acquis des apprenants et notamment sur leur culture. Il s'agit de prévenir les éventuels conflits culturels et de faciliter l'insertion de la langue étrangère dans la vie de l'apprenant.

On peut d'abord entendre culture comme ce que l'apprenant connaît, ce avec quoi il est familier. A2 pointe ainsi le problème du thème général de *Forum* : la vie associative : « Parce que dans *Forum* on parle toujours du centre Dido dont on parle toujours et ça fatigue les étudiants » « Les thèmes, ce fameux centre Dido, les associations, ça revient toujours au même tu vois. ». Ce thème est difficile à appréhender pour un élève brésilien car il existe peu d'associations (du moins du type français) au Brésil. De plus, le thème étant récurrent, transversal, il lasse d'autant plus les apprenants. B7 souligne lui le problème du décalage culturel existant entre les apprenants et un matériel pédagogique conçu et réalisé dans une autre langue-culture. B10, parce que le manuel qu'elle utilise a plus de dix ans, explique que les personnages « fameux » utilisés pour travailler la présentation ne le sont plus pour les apprenants et qu'elle doit les remplacer par des célébrités du moment :

« aparecem personagens que como eu diz, como o metodo ja tem mais de dez anos, ele sequer saber de quem se trata, pois as vezes é um personagem que não é muito conhecido no Brasil. Então ai eu trago um personagem para apresentar para usar como exemplo, um personagem que seja atual, aqui. Pode ser nacional, pode ser internacional mas que tenha uma repercussão, que seja conhecido por eles. Ou então quando é um personagem por

exemplo francês, ai nos paramos, dizemos quem é, mas eles não reconhecem, intão essa questão do reconhecimento é importante tam bem. » « apparaissent des personnages qui, comme je l'ai dit, comme le manuel a déjà plus de dix ans, l'élève ne sait pas de qui l'on parle, car des fois c'est un personnage qui n'est pas beaucoup connu au Brésil. Alors j'amène un personnage pour utiliser comme exemple, un personnage actuel, ici. Il peut être national, international, mais il faut qu'il ait une répercussion, qu'il soit connu d'eux. Ou alors quand c'est un personnage français par exemple, alors on s'arrête, on dit qui c'est, mais ils ne reconnaissent pas, aussi cette question de la reconnaissance est importante aussi. »

Pour cette enseignante, le manuel *Junior* est « déphasé », sur les questions culturelles notamment. L'informatrice donne l'exemple d'Eric Cantona qui y est présenté comme une étoile de l'équipe de France alors que ça fait longtemps qu'il n'y joue plus. « O videocassette aparece la cuando os nossos alunos ja usam DVD ha muito tempo. *Junior* est de 1987, il est déphasé en ce qui concerne les stars présentées, les artistes. » « La cassette vidéo y apparaît alors que les élèves utilisent le DVD depuis longtemps. ».

Ces aspects ont à voir avec l'inéluctable obsolescence des manuels (cf. V.2.3.), l'adaptation à l'âge des apprenants. Ceux-ci doivent pouvoir reconnaître de qui, ce dont le manuel parle. Ce dernier doit aborder des thématiques qui font écho chez les étudiants. Pour cela les sujets doivent être en rapport avec les références culturelles des différents publics : adolescents, enfants, acteurs du monde professionnel, commerçants,...

A2 explique ainsi que

« pour que la méthode [*Forum*] soit supportable, parce que les élèves s'en plaignent aussi, là il faut toujours rajouter des textes que normalement je prends à l'internet. Puisque il y a des thèmes récurrents tels que l'émancipation de la femme, le chômage, l'intégration, les questions donc évidemment une méthode qui a été conçue il y a dix ans. Travailler des textes qui ont été écrits en 1993 1994 pouvant chercher un truc du jour à l'internet, évidemment que des élèves se moquent même. Parce nous avons une clientèle qui est assez aisée, ils sont tous équipés de PC chez eux et ils peuvent parfaitement aller chercher des textes à l'internet que de travailler ce texte déphasé que l'on trouve encore dans *Forum*. ».

Voici un autre exemple de la façon dont le contenu du manuel peut entrer en conflit avec la culture des apprenants :

A8 : « olha eu acho que não existe assim um manual voltado pelo ensino da rede public por qué é uma outra realidade. São outros valores, eu acho que é tão diferente. Moi : valores ?
A8 : é, valores dos proprios alunos em relação a vida é diferente. Porque as vezes você tem

um método falando sobre uma viagem alguma coisa assim que fuge da realidade deles. Então eu acho que de repente poderia haver um método mais voltado para essa categoria os alunos de periferia da rede pública. Eles não são voltados para esses alunos, para os alunos da rede pública. Acho que eles mostram uma realidade apenas a parte cultural, a parte de exercícios, os alunos precisam ter alguma informação sobre o determinado objeto. E as vezes não é a realidade de nosso aluno, ele não tem aquela informação, entendeu ? »

« regarde je ne pense pas qu'il existe un manuel à destination de l'enseignement dans le système public parce que c'est une autre réalité. Ce sont d'autres valeurs, je trouve que c'est si différent. Moi : des valeurs ? A8 : Oui, les valeurs des élèves par rapport à la vie sont différentes. Parce que parfois on a un manuel qui parle d'un voyage ou quelque chose comme ça qui est loin de leur réalité. Et donc je trouve qu'on pourrait avoir un manuel plus orienté pour ces élèves d'établissement public de la périphérie. Ils ne sont pas tournés vers ces élèves, ces élèves de l'enseignement public. Je trouve qu'ils montrent une réalité qui est seulement culturelle, en-dehors des exercices, les élèves ont besoin d'avoir des informations sur cet objet déterminé. Et des fois ce n'est pas la réalité de notre élève, il n'a pas cette information tu comprends ? ».

Cette enseignante d'un collège public pauvre de périphérie explique comment les contenus du manuel (voyage, aspects culturels,...) sont très lointains pour des apprenants enfants de parents de catégories socio-professionnelles défavorisées qui ne détiennent pas les informations suffisantes pour appréhender ces données. Le manuel n'est pas adapté à la réalité dans laquelle vivent ces apprenants, à leur contexte socio-économique. L'informatrice souligne -et cette thèse la rejoint complètement dans ce sens- que ces apprenants ont besoin d'un manuel en lien avec leur environnement, leur quotidien. De même Jean-Marc DEFAYS souligne l'importance de la correspondance entre les situations décrites dans les manuels avec celles que vivent les apprenants en immersion (2003 : 265).

Ainsi B3 explique comment elle transfère les activités communicatives du livre pour des situations, contextes, sujets, thèmes auxquels les apprenants sont ou seront confrontés :

« eu procurava trazer aquilo para realidade deles ou seja usando aquelas estruturas que eles falassem de temas relativos ao interesses deles. Eu sabia um pouco do livro. Porque é muito difícil relacionar o ensino com a vida real por algum motivo que eu não consigo entender muito bem. Muitas vezes fazem os exercícios mas na hora de trazer por outro contexto

ligado a vida real deles eles tem dificuldade. Então eu sempre procurei trazer esse contexto pela sala de aula. » « je cherchais à amener les contenus dans leur réalité, c'est-à-dire en utilisant les structures qu'ils parlent de thèmes relatifs à leurs intérêts. Je sortais un peu du livre. Parce que c'est très difficile de mettre en relation l'enseignement avec la vie réelle pour une raison que je ne comprends pas très bien. De nombreuses fois ils font l'exercice mais au moment de l'amener dans un autre contexte en lien avec leur vie réelle ils ont des difficultés. Alors j'ai toujours cherché à amener ce contexte en salle de classe. ».

Dans le même sens, la dynamique d'adaptation doit prendre en compte les références spatiales de l'apprenant et lui présenter des situations prenant place dans des lieux qui lui sont familiers ou qu'il conçoit facilement.

Les manuels devraient mettre en œuvre dans les dialogues, situations de communication et documents présentés les « lois de proximité » (VOIROL, 2006) utilisées par les journalistes et les orateurs pour « toucher » leur public. On compte quatre lois de proximité majeures :

- **La loi de proximité géographique** implique de raccrocher un thème général à un lieu connu de sa cible, du public : sa rue, sa ville, son pays. Le « mort-kilomètre » illustre bien cette loi : un seul mort dans un périmètre proche aura plus d'impact sur le lecteur qu'un nombre important de morts dans un lieu éloigné.
- **La loi de proximité chronologique** invite à privilégier ce qui est proche du lecteur (de l'apprenant) dans le temps, ce qui va se passer aujourd'hui, hier, demain plutôt que ce qui s'est passé ou va se passer plus tard. Le texte doit valoriser le présent, commencer par les conséquences, ce qui va changer pour l'apprenant, ce qui implique l'apprenant, puis développer les causes et les origines.
- **La loi de proximité sociale** engage de se référer à l'environnement social, aux problèmes de société qui touchent l'apprenant en tant que membre d'un groupe et dominant ses préoccupations collectives à un moment donné : sa sécurité, son emploi, logement, santé, climat, éducation, pollution, etc. Cette loi passe par l'humain.
- **La loi de proximité psychoaffective** implique d'utiliser l'axe d'intérêt personnel comme angle d'attaque. Les documents doivent parler aux émotions de l'apprenant et le toucher personnellement : son emploi, sa sécurité, son logement, sa santé, la pollution dans son quartier, l'éducation de ses enfants, etc. Elle fait appel à la nature humaine.

D'autres lois de proximité existent comme la notoriété, la rareté ou bien le spectaculaire.

D'autre part le manuel doit également prendre en compte les modes d'interaction propres à la culture des apprenants, leur façon d'entrer habituellement en relation.

La problématique de l'adaptation est aussi intimement liée à celle de l'adaptation à l'âge des apprenants.

À la question sur ce qu'elle délaisse du manuel, B14, enseignante au *Colégio Pedro Segundo*, établissement public d'élite, me répond : « Esse aqui eu faço muito pouco porque as vezes são canções bêtes e ai eu acho que ai sempre posso trazer uma musica mais de atualidade » « Cela ici je le fais très peu parce que des fois ce sont des chansons « bêtes » et je peux toujours amener une chanson plus d'actualité ». L'enseignante pointe les chansons du manuel *Junior*, trop infantiles pour des apprenants de 15 et certains de 16 ans.

B7 renchérit :

« eu acho especialmente o *Junior* um manual um pouco defasado para esse publico adolescente. » « Eu acho que talvez ele não seja interessante para as tematicas que tem no dossier. Ele me parece um pouco desinteressante para eles. » « je trouve spécialement que *Junior* est un manuel un peu déphasé pour ce public adolescent. » « Je trouve que peut-être il n'est pas intéressant pour les thématiques qu'il y a dans le dossier. Il me paraît un peu inintéressant pour eux. »

Pour B18 *Tout va bien !* est « ringard un peu, pas adapté à une population jeune ».

Ces différents exemples montrent bien que l'adaptation à l'âge des apprenants est un aspect important de l'adaptation d'un manuel.

Dans la continuité de ces réflexions sur le « capital culturel » des apprenants, abordé ici comme étant ce que connaît l'apprenant, ce avec quoi il est familier, il serait pertinent de s'interroger sur leur « capital social ». Pierre BOURDIEU définit celui-ci comme

« l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'interreconnaitances ; ou, en d'autres termes, à l'appartenance à un groupe, comme ensemble d'agents qui ne sont pas seulement dotés de propriétés communes (susceptibles d'être perçues par l'observateur par les autres ou par eux-mêmes) mais sont aussi unis par des relations permanentes et utiles » (BOURDIEU, 1980 : 2-3).

V.1.2. Adaptation à la culture d'apprentissage

Dans ce vaste ensemble culturel qui englobe différents plans, l'un des enjeux premiers de l'adaptation didactico-pédagogiques est la prise en compte de la culture d'apprentissage des apprenants (cf. ch. VII.-II.3.). En effet ceux-ci arrivent en classe avec un « capital scolaire », comportemental, méthodologique, relatif à l'apprentissage en général et des langues en particulier. Ce capital, cette culture d'apprentissage consiste en une familiarité avec un certain type d'approches (DEFAYS, 2003 : 265), des habitudes de travail, schémas de séance intégrés, des « *habitus* » (BOURDIEU, 1979 : 190-192; 1980 : 82, cf IV.3.) de formés que le didacticien(ne) auteur(e) de manuel doit connaître et prendre en compte. L'*habitus* fonde le rapport à la réalité, la « vision du monde », c'est donc à travers celui-ci qu'un apprenant reçoit le message pédagogique (ABDALLAH-PRETCEILLE & PORCHER, 1996 : 40) :

« l'*habitus* est sa grille de lecture de tri, de sélection. Sans repérage des *habitus* des apprenants, aucun enseignement ne peut espérer une quelconque efficacité : c'est en fin de compte toujours le destinataire du message qui élabore la portée de celui-ci, comme on devrait le savoir depuis Jakobson. » (idem).

Enrica PICCARDO et Francis YAÏCHE avancent que les manuels doivent relever de la « co-construction d'une culture commune d'enseignement/apprentissage dans une classe » (2005 : 449).

Pour apprendre une langue étrangère un apprenant mobilise différentes composantes de sa culture. Parmi ceux-ci il convient particulièrement de réfléchir à la culture scolaire, estudiantine, que le formé a développée par sa fréquentation des institutions et aux codes et références propres aux étudiants et aux scolaires qu'il a intégré. Il est également fructueux de questionner les cultures didactique et pédagogique construites par rapport aux pratiques enseignantes et les sous-ensembles de celles-ci relatifs à l'apprentissage des langues étrangères (les apprenants acquièrent-ils mieux en travaillant à partir de documents visuels ou sonores, écrits ? Ont-ils besoin d'interactivité, de beaucoup d'oral ou de l'appui de la vidéo, de relier ce qu'ils apprennent à leur vie quotidienne ?). La culture éducative (suivant le *distinguo* éducation-enseignement) gagnerait également à être interrogée. Enfin on pourrait aborder la culture cognitive, acquisitionnelle des groupes étudiés.

Je me contenterai ici de réunir ces différents plans dans l'ensemble « culture d'apprentissage ».

Le programme *Cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage* de l'Agence Universitaire de la Francophonie (A.U.F.) et différents ouvrages (BEACCO et alii, 2005 ; DAUNAY et alii, 2009 ; CASTELLOTTI & CHALABI, 2006) m'ont aidé à concevoir et à aborder l'influence de la culture d'apprentissage brésilienne sur l'enseignement-apprentissage. N'ayant pas trouvé de travaux sur cet aspect de la culture brésilienne, il m'est difficile –surtout en tant que non-natif- de dire comment les manuels devraient s'adapter à celle-ci.

Cette visée d'adaptation à la culture éducative ne signifie néanmoins pas que le rôle du manuel consisterait à s'intégrer, à s'imbriquer de manière complètement fluide et cohérente aux pratiques des formés. Le manuel adapté doit, comme pour les enseignants, trouver ce « juste équilibre entre novation pédagogique [...] et les pratiques ordinaires » (BERRINGER, 1995 : 13). C'est-à-dire qu'il doit proposer de nouvelles pratiques, activités, dispositifs, sans entrer en opposition, en conflit avec la culture d'apprentissage des apprenants. Le manuel doit se situer sur une médiane entre ces deux pôles en recherchant une compatibilité, acceptabilité.

L'informatrice B18 est, de ce point de vue, explicite sur la façon dont *Tout va bien !* ne convient pas à la culture d'apprentissage de ses étudiants : « je trouve que c'est ouais ringard un peu, pas adapté à une population jeune et que d'un autre côté c'est super scolaire et que du coup c'est peut-être bien pour les élèves qui ont besoin d'apprendre de manière très scolaire quoi. ».

B14 explique comment parfois les apprenants ne comprennent pas les exercices, ce qu'il faut y faire, dans quel but. De ce point de vue c'est l'adaptation didactico-pédagogique du manuel qui serait à revoir :

« Eu sou bastante critica com relação ao livro. Eu vejo que o aluno as vezes não entende o qué que o livro pergunta, que que ele quer fazer intão eu propõe um exercício outro que eu acho que o fundamental ele era ai trabalhar aquele conteúdo não necessariamente com aquele exercício, pode ser um outro » « Je suis vraiment critique par rapport au livre. Je vois que parfois l'élève ne comprend pas ce que le livre demande, ce qu'il veut faire alors je propose un autre exercice parce que je pense que l'important c'était de travailler tel contenu pas nécessairement avec tel exercice, ça peut être un autre. ».

V.1.3. Adaptation identitaire

Intimement liée à la problématique interculturelle, la question identitaire est un

enjeu fort de l'adaptation. Le positionnement, les stratégies identitaires des apprenant relatifs à l'apprentissage de la LE sont déterminants, pour sa motivation notamment.

Je ne dispose malheureusement pas— hormis une recherche de Louis-Jean CALVET (2009) et Telma PEREIRA (2009)- d'études sur les dynamiques identitaires relatives à la langue française des apprenants brésiliens.

Nombre de stratégies, positionnements identitaires relatifs à la LE s'élaborent sur la base des représentations de celle-ci (cf. ch. VI.-VI.2.). Ainsi chez de nombreux jeunes Brésiliens, et particulièrement ceux issus des classes populaires -qui dans leur majorité considèrent déjà l'apprentissage d'une langue étrangère comme quelque chose de bourgeois-, la langue française porte une charge négative. Associée à une culture haute, élitare, aristocratique, intellectuelle, la langue française est perçue comme une langue snobe, précieuse. Le français véhicule de nombreuses représentations, un imaginaire. Il est associé à une prononciation ridicule (le « cul de poule » qu'il faut former pour articuler les « u ») qui le chargent de féminité et le rendent incompatible avec certaines identités masculines, surtout lorsqu'elles sont en phase d'affirmation chez des adolescents et de jeunes adultes. Mes observations mettent d'ailleurs en avant une importante féminisation des contingents d'apprenants et d'enseignants. On peut ainsi noter que seuls deux des 21 associations d'état de professeurs de français sont présidées par des hommes (pour 19 présidentes) (cf. site F.B.P.F.¹⁶).

On pourrait émettre diverses hypothèses sur les liens entre ces représentations et le statut du français au Brésil qui est depuis longtemps la langue des élites économiques et culturelles (PRADO, 1996 : 34) (cf. ch. VI.-II.2.).

B14, dans la phase de l'entretien de description d'une séance (*stimulated recall* cf. ch. VII.-III.2.5.) pointe comment telle activité n'intéresse vraiment pas ses apprenants. Il s'agirait selon elle d'une question de nationalité puisqu'elle l'a « testée » avec différents groupes et affirme que l'activité ne convient pas aux élèves brésiliens :

« esse aqui por exemplo é um exercicio muito complicado que demora muito tempo e que eles as vezes não tem esse interesse de perguntar ao colega qual é quanto ele mede qual é cuordo intão normalmente eu trabalho as palavras interrogativas com o outro o outro exercicios que eu trago mas é o mesmo conteudo que eu trabalho diferente que eu acho que esse aqui muito muito acho que não interessa muito a eles Si o aluno brasileiro de repente ele ja

tentei varias vezes não interessa ».

On trouve également dans *Tout va bien ! 2* un questionnaire sur « Quel type d'Européen êtes-vous ? » (AUGÉ et alii, 2008-c : 15) qui ne peut pas faire sens pour un apprenant brésilien.

V.1.4. Adaptation interculturelle

On a vu précédemment (cf. ch. VII.-I.1.4.) toute la pertinence d'une approche interculturelle dans la démarche d'approche d'un contexte et d'une situation d'enseignement-apprentissage aussi je ne développerai pas plus.

Les travaux de Nathalie AUGER ont montré combien les manuels véhiculent des représentations et sont le lieu d'enjeux interculturels.

Les apprenants ont une compétence interculturelle, manière d'entrer en relation avec l'autre, l'altérité, d'interagir avec lui, plus ou moins développée. Les représentations jouent là encore un rôle important dans la détermination des modalités d'échange (cf. ch. VI.-VI.2.). Un manuel adapté devrait partir des représentations des apprenants dans un contexte donné (ou amener l'enseignant à), pour développer chez eux un savoir-faire de gestion de l'altérité, d'interaction avec les locuteurs de la langue-cible. Le manuel travaillerait également à partir, sur leur manière d'appréhender la différence, de prendre en charge l'altérité, ce qui demande d'étudier leurs pratiques et comportements.

Comme le dit A11 coordinatrice de l'Alliance française, les manuels généralistes, à tendance universalisante, ne peuvent être adaptés sur le plan interculturel, ils ne peuvent l'être que sur le plan culturel. En effet ceux-ci ne peuvent répondre à la nécessité de l'« inter- » qui implique une comparaison, un retour sur la culture des apprenants qui est absente des manuels :

« O metodo não ta de te dar o material. Ele tem que te dar a metodologia, para você trabalhar o intercultural. Porque ? Porque ai você pode fazer o metodo que serve como vinculo [?]. Você não vai dizer para pessoa porque o intercultural o qué que é ? Não é você dizer como os Franceses falam. So. É você comparar a cultura francesa com a cultura do lugar. Intão nenhum metodo pode dar conta de todas as culturas do mundo. Intão em vez de você propone um material ja feito, como os metodos fazem, eu acho que você deveria propone uma metodologia, ou seja, dia de comparar [?] de falar de como que as pessoas contam. Ai parte da França você ja pode dar umas dicas. Mas ai você vai fazer o qué. Faz um jogo com uma pessoa contando em francês e outra pessoa contando como no pais. Eu

acho que nenhum metodo estam propondo isso, eles estam apenas mostrando, « oh na França é assim » punto final. » « Le manuel ne doit pas te donner le matériel. Il doit te donner la méthodologie pour que tu travailles l'interculturel. Pourquoi ? Parce qu'ainsi tu peux utiliser le manuel comme lien. Tu ne vas pas dire aux gens l'interculturel ce que c'est. Ce n'est pas dire aux gens comment parlent les Français. C'est comparer la culture française avec la culture de l'endroit. Or aucune méthode ne peut rendre compte de toutes les cultures du monde. Alors au lieu de proposer un matériel déjà fait, comme le font les méthodes, je trouve qu'ils devraient proposer une méthodologie, ou alors, ____comparer_____comment les personnes racontent. Je trouve qu'aucun manuel ne propose cela, ils montrent seulement « Oh en France c'est comme ça » point final. »

Si je rejoins cette enseignante sur le fait que les manuels doivent proposer une méthodologie et non un matériau prêt à l'emploi, ses propos sur l'absence d'interculturel dans les manuels me semblent moins valides. Les comparaisons, les retours sur la culture-source sont de plus en plus présents dans les manuels, à l'instar de *Tout va bien !*. Il est vrai qu'il s'agit là d'une orientation récente. Ce manuel, par un travail sur des documents authentiques, dialogues, documents « Journées portes ouvertes à l'école Pierre et Marie Curie », amène les apprenants à connaître la culture française, la France mais aussi d'autres pays de la Francophonie mais également à s'interroger sur leur propre culture « *Et chez vous les étudiants travaillent ?* » (AUGÉ et alii, 2008-b : 54).

V.1.5. Adaptation aux savoirs des apprenants

Les apprenants possèdent, lors de leur arrivée dans la classe de langue, une quantité conséquente de savoirs, savoir-faire, connaissances. Ces compétences constituent un capital sur lequel un manuel adapté devrait s'appuyer pour le valoriser.

Au Brésil la norme et la normativité linguistiques sont fortes. Les Brésiliens sont, à l'instar des Français, très attachés à leur langue et à sa « défense ». La maîtrise de la variété haute de la langue portugaise du Brésil est malheureusement un critère d'intégration et de valorisation sociale qui met au ban de certains emplois de nombreuses personnes issues des classes populaires. Les Brésiliens font, au cours de leurs études (même techniques ou scientifiques), beaucoup de grammaire du portugais du Brésil. Aussi les apprenants de français possèdent-ils généralement un important bagage d'analyse métalinguistique qui leur permet d'appréhender plus facilement la grammaire du français et ses notions, son métalangage. Les concepteurs de manuels, un E-A contextualisé du

français, doivent prendre en compte cette donnée.

Il ressort des entrevues que pour de nombreux apprenants la grammaire donnée par les manuels n'est pas suffisante. Ils souhaiteraient en avoir plus et que celle-ci soit plus formalisée, que les manuels donnent plus de règles. Il conviendrait d'amener ces apprenants à comprendre que l'apprentissage d'une langue étrangère ne se fait pas de la même façon que le travail sur la langue dite maternelle.

V.1.6. Adaptation à la langue maternelle

Nous allons maintenant nous focaliser sur le niveau linguistique de la langue-culture pour envisager l'adaptation à la langue maternelle aux niveaux phonétique (difficultés de discrimination et de prononciation du français propres aux apprenants brésilien), lexicaux (cibler par exemple le vocabulaire français dont la racine est différente de celle du portugais, les faux-amis), linguistique (syntaxique, morphologique) et prosodique.

Dans les manuels généralistes on trouve peu de langues autres que le français dans le livre de l'élève (VERDELHAN-BOURGADE, 2007-b : 125). Un manuel visant une zone restreinte de pays pourra présenter un lexique final dans deux ou trois langues, voire des cahiers d'exercices dont les consignes sont rédigées dans une langue étrangère (idem).

« CLE International avait ainsi édité des cahiers d'exercices de *Sans frontières* en six ou sept langues différentes, y compris en japonais. Au Vietnam, *Nouveau sans frontières* a fait l'objet d'éditions pirates, dont une partie des consignes est rédigée en vietnamien. Cette formule existe aussi dans les manuels à vocation locale : ainsi le manuel bulgare de 5e année déjà cité utilise-t-il le français [je pense qu'elle voulait dire le bulgare] pour les consignes ; on y trouve d'ailleurs presque autant de bulgare que français. L'allemand n'est présent, par contre que dans le cadrage du memento grammatical dans le manuel *À bientôt !*. En FLS, la place des langues nationales est très faible, beaucoup plus faible qu'en FLE. Elle se réduit à quelques mots par ouvrage. » (VERDELHAN-BOURGADE, 2007-b : 125).

Dans la dynamique d'adaptation, la prise en compte de la langue maternelle des apprenants est un acte clé. L'identification des parentés entre langue-cible et langue-source permet des analogies de même que celle des différences détermine les aspects nécessitant des approfondissements pédagogiques. Il est inopportun d'expliquer de la même manière la morphologie du français à des locuteurs mandarinophones qu'à des lusophones. Les apprenants brésiliens, locuteurs de langue romane, ont déjà connaissance d'une grammaire proche de la nôtre. La prosodie des deux langues étant également proche, les exercices de reconnaissance d'une question et d'une réponse par

exemple, sont inappropriés :

B19 : « Il y a des exercices un peu inutiles bien évidemment parce que justement je pense que comme c'est une méthode pensée à des apprenants de français de n'importe quelle origine, y'a des exercices par exemple de phonétique que pour les parlants des langues latines comme le portugais ce sera inutile mais ce sera utile pour un Japonais, pour un Chinois. Je me souviens que aux première leçons il y a des exercices phonétiques pour savoir si la phrase elle était interrogative ou négative. Donc même si un Brésilien qui parle pas un mot de français mais par l'intonation des questions et des réponses nous on connaît. »

La quasi totalité des enseignants enquêtés n'utilisent pas la partie phonétique des manuels. En effet, hormis pour le son [y] et les voyelles nasales, les phonèmes du portugais (langue romane) sont identiques à ceux du français. Les articulations de ces deux langues sont proches. Les apprenants n'ont donc pas besoin des activités de phonétique : A2 : « oui, je suis ce que propose *Tout va bien* ! mais justement disons toutes les méthodes consacrent une partie à la phonétique et cette phonétique pour un élève brésilien est un peu trop évidente et donc là normalement c'est des choses que je tends à supprimer. D'une manière générale pour *Tout va bien* ! j'utilise tout. Il y a des choses aussi qui parfois sont un peu répétitives donc je saute. »

On comprend que cet informateur utilise tout ce que lui propose le manuel à l'exception des activités phonétiques, dénotant l'inutilité de celles-ci.

B10 : « Moi : você usava tudo ? B10 : usava. As vezes eu pulava um exercício que não tinha sentido. Aqui no Brasil, por exemplo, confundir, o « b » e o « p », não fazia sentido para os nossos alunos. Algumas atividades, especialmente fonética, porque é um livro feito para qualquer estudante estrangeiro intao algumas questões fonéticas, não nos interessavam particularmente porque não criavam problemas por nossos alunos. Intaoão pulava essas questões. É obvio tam bem, pelo aluno que ta ouvindo os exercicios com « p » e « b » a diferença, mas de repente para um aluno chinês ou japonês, pode ter sentido. » « Moi : et vous utilisiez tout ? B10 : oui. Parfois je sautais un exercice qui n'avait pas de sens. Ici au Brésil, par exemple, confondre le « b » et le « p », cela n'avait pas de sens pour nos élèves. Quelques activités, spécialement la phonétique, parce que c'est un livre fait pour n'importe quel étudiant étranger alors quelques questions phonétiques ne nous intéressaient pas particulièrement parce qu'elles ne posaient pas de problèmes à nos apprenants. Alors je sautais ces questions. Elle est également évidente, pour l'élève qui écoute les exercices, cette différence, mais pour un élève chinois ou japonais, cela peut avoir du sens. ».

Cette enquêtée pointe le fait qu'un manuel « généraliste » (cf. II.1.) ne peut pas être adapté sur le plan phonétique.

B10, au sujet des changements qu'il serait possible d'apporter aux manuels, avance que les manuels pourraient être adaptés sur les plan phonologique et phonétique :

« Si eu pudesse fazer mudanças, por exemplo essa parte de fonética, eu ja colocaria para as dificuldades nossas do portugues do Brasil. Porque fica uma coisa muito geral, muito ampla a questao fonética. Intao você acaba fazendo dez exercicios sobre a diferença do « p » e do « b » para os nossos alunos, que para nos, não é significativa. Que era um pouco chato, intão as vezes eu pulava essa parte. Porque não dava para a gente, ninguem aqui tem problema com isso. E as vezes otros que eram mais importantes para o nosso aluno, com quais o nossos alunos tinham mais dificuldades, não eram tão trabalhadas. E ai podiam complementar com otros exercicios de fonética ou otras coisas, isso sim. » « Si je pouvais faire des changements, ce serait par exemple cette partie de phonétique, j'y mettrais déjà nos difficultés propres au portugais du Brésil. Parce que c'est une chose très générale, très large la question phonétique. Alors vous finissez par faire dix exercices sur la différence entre « p » et « b » pour nos élèves, ce qui pour nous n'est pas significatif. Ce qui était un peu ennuyeux, alors des fois je sautais cette partie. Parce ça ne le faisait pas pour nous, personne ici n'a de problème avec ça. Et des fois d'autres qui étaient plus importants pour nos élèves, avec lesquels nos élèves avaient plus de difficultés, n'étaient pas autant travaillés. Et alors ils pouvaient compléter avec d'autres exercices de phonétique ou d'autres choses, ça oui. ».

L'informatrice suggère – et je la rejoins- que les manuels proposent des activités spécifiques aux difficultés -notamment phonétiques- des apprenants en fonction de leur langue-source, ici le portugais.

Si ils étaient plus adaptés les manuels s'appuieraient également sur les savoir-faire linguistiques propres aux apprenants.

V.1.7. Adaptation aux besoins

L'adaptation aux besoins des apprenants représente l'un des enjeux les plus cruciaux de la réussite du manuel. L'expression « besoins langagiers »

« fait immédiatement référence à ce qui est directement *nécessaire* à un individu dans l'*usage* d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont *particulières* ainsi qu'à ce qui lui *manque* à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage » (RICHTERICH : 1985 : 92).

Les besoins sont liés au contexte socio-économique et langagier, à ses multiples

paramètres comme au public apprenant dans ses individualités. L'hétérogénéité de ce dernier rend la détermination des besoins très complexe. D'autre part la nature des manuels dans leurs formes actuelles, destinés à un large public, ne leur permet pas de répondre exactement aux besoins des apprenants.

Cette problématique des besoins nécessite un questionnement approfondi de la part des didacticiens, auteurs, éditeurs, enseignants, quant aux besoins communicatifs des apprenants : les usages de la langue qu'ils vont réaliser, les actes langagiers qu'ils vont avoir besoin d'effectuer (utiliser Internet, comprendre la nature d'une conversation,...) les situations de communication qu'ils vont rencontrer... Cette démarche demande un questionnement socio-économique, une approche par compétence vis-à-vis des apprenants et de leurs itinéraires.

Les apprenants présentent des besoins au regard de leurs difficultés spécifiques et de leurs objectifs particuliers (DEFAYS, 2003 : 265). Ils peuvent avoir des nécessités en termes de rythme et d'auto-apprentissage comme le souligne cette enseignante pour *Tout va bien !* :

« moi : Est-ce qu'il te paraît bien conçu, adapté ? B18 : ben il est adapté oui aux comme je te dis à la population...peut-être pour avancer plus vite *Tout va bien !* c'est peut-être mieux que *Alter Ego*. Pour les élèves qui veulent avancer en dehors des classes et cætera, qui veulent renforcer leur apprentissage, peut-être que *Tout va bien !* c'est mieux conçu, parce que on peut quasiment travailler tout seul avec *Tout va bien !*. ».

L'informatrice B3 donne ici de bons exemples de la façon dont la prise en compte des besoins détermine l'enseignement-apprentissage, le syllabus :

B3 : « claro, em função das necessidades do aluno. Uma pessoa que vai viajar para França dali a dois meses eu vou usar o *Forum*. Mas eu vou adiantar certas situações. Ela vai ter que aprender a comprar passagem, a entrar num banco. A pegar dinheiro num caixa automatico. E no *Forum* você vai ver isso não sei na lição 4, 5 e ela vai viajar dali um mês intão são coisas que você tem que priorizar. Moi : compor ? B3 : sim, você tem um vocabulario estrategico para cada aluno. É completamente diferente do aluno que vai passar a prova do mestrado dali a dez meses. Porque ali a prioridade dele é a compreensão dos textos. Intão isso faço o tempo tudo. Você tem que complementar a metodologia. Moi : e quando é para o mestrado o qué que tu faz ? B3 : Eu peço para as pessoas tragam os textos deles. Moi : e ai ? B3 : eu trabalho em cima disso, depende do tempo que a pessoa tem nei. » « Bien sûr, en fonction des besoins des apprenants. Une personne qui va

voyager en France d'ici à deux mois je vais utiliser *Forum*. Mais je vais avancer certaines situations. Elle va devoir apprendre à acheter un billet, à entrer dans une banque. À prendre de l'argent à un distributeur automatique. Et dans *Forum* on va voir cela je ne sais pas à la leçon 4, 5 et elle va voyager dans un mois alors ce sont des choses que vous devez prioriser. Moi : composer ? B3 : Oui, vous avez un vocabulaire stratégique pour chaque élève. C'est complètement différent de l'élève qui va passer l'examen de *Mestrado* dans dix mois. Parce qu'ici sa priorité est la compréhension des textes. Alors cela je le fais tout le temps. Tu dois compléter la méthodologie. ».

On peut également parler de besoins ergonomiques vis-à-vis des manuels : leur organisation globale et celle des séances, la facilité de navigation, de repérage, de prise en main, d'usage (selon la mise en page, les couleurs, la structure,...), présence de thèmes, fils conducteurs... En effet les manuels doivent être attractifs pour les apprenants, surtout les adolescents qui sinon abandonnent comme le mentionne cette enquêtée :

A4 « por que o aluno ele tem que ter interesse atraves do material que é utilizado em sala de aula. Porque si o material não atrai o aluno fecha, o aluno vai em bora, o aluno não tem gosto de estudar em casa, ele tem que atrair, ele tem que ter um material didática, um material muito bom para que atrai, principalmente o adolescente, o adulto, ele tem mais facilidade de aceitação, mas os adolescentes eles não se prendem tanto ao material, tem que ser um material bem atraente. » « parce que l'élève il doit être intéressé à travers le matériel utilisé en salle de classe. Parce que si le matériel n'attire pas l'élève arrête, l'élève s'en va, l'élève n'a pas le goût pour étudier à la maison, il doit attirer, il doit avoir un matériel didactique, un matériel très bon pour attirer, principalement l'adolescent, l'adulte, il a plus de facilité d'acceptation, mais les adolescents ils ne s'attachent pas autant au matériel, il faut avoir un matériel bien attirant. ».

Les manuels doivent, à l'instar d'un magazine qui doit donner envie d'être lu, donner envie d'apprendre. Pour cela, ils doivent avoir un design agréable, traiter de thèmes intéressants pour ses usagers (cinéma, stars, voyages, sujets d'actualité, mode, environnement...) et être d'usage facile.

V.2. ADAPTATION À LA SITUATION D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

V.2.1. Adaptation aux conditions

Le manuel doit s'adapter aux conditions de la situation d'E-A. Ainsi B5 explique comment dans certaines situations, parce que l'effectif est trop réduit, elle doit passer sur

certaines activités. Je lui demande si il y a des éléments qu'elle délaisse :

« De temps en temps, je laisse tomber des choses. *Panorama* par exemple j'ai travaillé dans des entreprises ou même à *Café-crème* et des fois je donnais des cours complètement privés et il y avait « jouer la scène avec tes collègues » donc je devais laisser tomber. Des fois je faisais même avec l'élève mais la majorité des fois je laissais tomber parce que c'était pas une classe de 4 ou 5 élèves. Quand j'ai eu des élèves pour faire ça je l'ai fait mais sinon j'ai laissé tombé. Autrement dit je le suis. ».

A8 mentionne que du fait qu'elle n'a pas les même groupes d'apprenants d'une année sur l'autre il lui est difficile d'utiliser le manuel : « Porque para trabalhar com metodo tem que ter uma continuidade no trabalho e esse ano eu estou com a turma mas o ano que vem eu não sei si eles continuaram com a lingua francesa. ».

V.2.2. Adaptation matérielle

Le manuel doit être adapté au matériel disponible dans la classe, la structure d'enseignement.

A8 explique qu'elle ne dispose pas de l'équipement pour diffuser le matériel annexe du manuel (CD) ce qui ne lui permet pas de passer les dialogues et de travailler sur l'oral. On peut s'étonner que cette enseignante n'achète pas elle-même un appareil dont l'investissement n'est pas trop conséquent mais un enseignant d'un *Colégio publico* au Brésil a un salaire d'environ 980 Rs (438 euros environ). Ce revenu -d'après une taxinomie de 2008 à revoir à la hausse (augmentation du salaire minimum)- place l'enseignant à la limite de l'entrée dans la classe moyenne inférieure (revenus mensuels entre 726 R\$ et 1193 R\$) (A.B.E.P., 2008).

D'autre part les manuels sont souvent en retard du point de vue technologique comme le soulignent B16 et A6 en donnant l'exemple des supports audio sur cassette et non sur CD ou de la vidéo sur cassette et non sur DVD.

La révolution numérique a fait tomber les murs de la classe en multipliant *ad libitum* la disponibilité des supports, des documents authentiques, de matériels plus ou moins potentiellement aptes à un travail didactique, mais a aussi considérablement influencé la relation enseignant-apprenant et par conséquent la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage (PICCARDO & YAÏCHE, 2005 : 449).

V.2.3. Adaptation temporelle

Autrefois les manuels avaient une longue durée de vie,

« parents et enfants étudiaient dans le même livre [...] Ce qui a changé d'ailleurs, c'est moins la durée de vie globale de la méthode, que la durée de la période pendant laquelle la vente est à son maximum. » (GRANDMANGIN, 1995 : 15).

Ce temps s'est réduit en raison de la fin du quasi-monopole existant sur le marché (idem). Aujourd'hui les éditeurs sont plus nombreux, la concurrence est plus forte et les matériels deviennent plus vite obsolètes. On peut attribuer ce phénomène pour une part aux apports renouvelés de la recherche (ibidem) et à l'écoulement du « temps didactique » (CHEVALLARD, 1991 : 69). Les ouvrages doivent en effet intégrer les innovations, les nouveaux principes didactiques et pédagogiques issus de la recherche. Une informatrice explique ainsi que l'apparition du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* a amené l'équipe pédagogique du *Colégio* dans lequel elle travaille à changer de manuel :

B10 : « Tanto estava insatisfeito que resolvimos mudar de metodo, foi um consenso de mudar nos para o *Et toi ?*, principalmente pela questão do *Cadre Commun*, de inserir essa outra relação, inserir tam bem, preparar o aluno para o DELF, preparar o aluno para o que esta sendo pedido hoje, exigido do ensino de lingua estrangeira. » « j'étais tellement insatisfaite que nous avons décidé de changer pour *Et toi ?*, principalement en raison du *Cadre Commun*, pour insérer cette autre relation, insérer aussi, préparer aussi l'apprenant au DELF, à ce qui est demandé aujourd'hui, exigé de l'enseignement de langue étrangère. ».

Il semble néanmoins plus fondé d'expliquer la réduction de la durée de vie des manuels par le fait que les ouvrages ne sont pas seulement des biens culturels mais des biens de consommation, donc éminemment périssables. L'obsolescence est « programmée » (CHEVALLARD, 1991 : 69) par les éditeurs pour vendre plus et augmenter leurs profits. Ceux-ci mettent sur le marché des produits plus performants (ou censés l'être) qui « périssent » les anciens manuels et poussent les clients à multiplier leurs achats (GALISSON, 1995 : 75). Les enseignants ont envie de changer de méthode plus fréquemment parce que le choix est plus large et que les usagers sont devenus plus exigeants. « Dix années représentent aujourd'hui pour une méthode une durée maximale de vie, de sa conception à son retrait du catalogue » (GRANDMANGIN, 1995 : 15).

« Pour évaluer la longévité des manuels, il faut tenir compte de la durée de parution de l'ensemble des niveaux dans le cas d'une collection couvrant plusieurs années scolaires. Il faut aussi faire une distinction entre la date de parution de chaque

manuel et celle de son utilisation effective (après une mise à l'essai dans des classes pilotes et l'approbation définitive par les ministères), l'intervalle entre ces deux dates variant de une à deux années généralement. » (CORDIER-GAUTHIER, 2007 : 184).

D'autre part les manuels abordent souvent des sujets d'actualité afin d'intéresser leurs publics. Or les temps changent rapidement et les manuels se déconnectent de l'actualité, deviennent obsolètes (BERRINGER, 1995 : 13).

Ainsi A2 explique comment il doit ajouter des textes pour actualiser les contenus de *Forum* :

« Donc pour que la méthode soit supportable, parce que les élèves s'en plaignent aussi, là il faut toujours rajouter des textes que normalement je prends à l'internet. Puisque il y a des thèmes récurrents tels que l'émancipation de la femme, le chômage, l'intégration, les questions donc évidemment une méthode qui a été conçue il y a dix ans. Travailler des textes qui ont été écrits en 1993 1994 pouvant chercher un truc du jour à l'internet, évidemment que des élèves se moquent même. Parce nous avons une clientèle qui est assez aisée, ils sont tous équipés de PC chez eux et ils peuvent parfaitement aller chercher des textes à l'internet que de travailler ce texte déphasé que l'on trouve encore dans *Forum*. ».

B6 : « comme j'ai dit il est pas parfait mais il a comme avantage d'être récent parce que je pense que le pire c'est de travailler avec une méthode qui est déjà ancienne, qui a dix ans parce que ça c'est horrible. Les choses elles je pense que ça se démode vachement vite donc je pense que le, on pourrait dire son bon côté c'est qu'il est récent. ».

B7 montre l'obsolescence de *Junior*, au travers de l'exemple du baladeur :

« eu acho especialmente o *Junior* um manual um pouco defasado para esse publico adolescente. Parte do contexto sim mas ai os contextos vão ficando um pouco defasados. Eu ja teve uma lição onde as mininhas escutavam *baladeur*, ninguém escuta mais *baladeur*. A gente percebe que o manual precisa ser atualizado. Moi : editado 1998 ele tem 10 anos ja »

B10 montre que *Junior* est déphasé, sur les questions culturelles notamment. Elle donne l'exemple d'Eric Cantona qui est présenté comme une étoile de l'équipe de France alors que ça fait longtemps qu'il n'y joue plus ; « O videocassette aparece la cuando os nossos alunos ja usam DVD ha muito tempo. *Junior* date de 1987, il est déphasé en ce qui concerne les stars présentées, les artistes. ».

L'adaptation temporelle du manuel se situe aussi au niveau de la durée des séances et séquences qu'il propose. Certains manuels sont ainsi conçus pour être « vus » en X heures (130 heures pour *Tout va bien ! 1*, une centaine d'heures pour *Forum 1*). Or certaines structures d'enseignement ont mis en place des séances, séquences,

bi/tri/semestres, d'une durée déterminée. Le manuel s'intégrera plus ou moins bien selon que ce qu'il propose correspond ou non aux durées prévues par les institutions :

B14 : « as atividades propostas eu sigo fazendo uma pequena modificação so questão ai tem que ver essa questão do tempo nei do tempo que disponho intão o qué que é mais importante, as vezes nos não temos sufficientemente tempo para trabalhar todas as todos os conteúdos apresentados intão a gente escolhe os mais importantes » « je suis les activités proposées en faisant une petite modification juste parce qu'il faut voir la question du temps n'est-ce pas, du temps dont je dispose alors c'est ce qui est le plus important, des fois nous n'avons pas le temps suffisant pour travailler toutes tous les contenus présentés alors on choisit les plus importants. ».

A4 : « mudanças, talvez eu não fizesse mudanças no livro, eu faria mudanças nos horarios da administração das aulas, para poder conseguir trabalhar mais o livro. Por causa que o material é muito vasto, muito completo. » « changements, peut-être que je ne ferais pas de changements dans le livre mais dans les horaires des cours pour réussir à travailler plus avec le livre. Du fait que le matériel est très vaste, très complet. ».

Enfin l'adaptation temporelle peut se situer au niveau de la progression, du syllabus. L'institution, l'enseignant peuvent avoir élaboré un syllabus différent de celui du manuel :

B14 : « A unica coisa que falta nessa situação é aqui esse mecanismo normalmente eu trabalho as biografias eu introduzo o *imparfait* porque no livro a introdução do imperfeito fica na segunda parte do livro fica no dossier *quatre* si não me engano e eu acho tarde para eles que esse aqui para eles é o ano que vem intão eu acho que eles ja vem com o *passé composé* eles não conhecem o imperfeito e na hora de falar duma coisa do passado eles não tem o imperfeito ainda intão eu prefiro introduzir o imperfeito um pouquinho antes para quando eles chegar na unidade quatro eles ja conhecem o imperfeito *l'imparfait* vai aparecer na unidade quatro so que quando apareceu aqui eles ja conhecem porque

moi : (je m 'embrouille) porque eles ja conhecem o *passé composé* bem antes do imperfeito

B14 : o *passé composé* bem antes do imperfeito intao quando eu chego aqui eu ja começo a introduzir o imperfeito « que foi o qué que ele fez »

moi : em *Junior* dois é o *passé composé*?

B14 : e eles se queixam que eles passam muito tempo com o *passé composé* ».

V.3. Adaptation aux enseignants

Comme l'énoncent Enrica PICCARDO et Francis YAÏCHE, les manuels

« nécessitent en fait un travail de sélection, modification, synthèse ou expansion, bref appropriation à la fois de la part de l'enseignant et de la part de l'apprenant qui, tous deux, cherchent des outils capables de les aider à se construire un parcours efficace. Or, on va forcément retrouver de la spécificité culturelle dans ces opérations désormais prises en charge par les enseignants et les apprenants. » (PICCARDO & YAÏCHE, 2005 : 449).

Les directions pédagogiques des institutions, les enseignants, sont les clients des éditeurs, ce sont eux qui, par leurs achats, vont décider de la vie du manuel. Il est par conséquent vital pour l'ouvrage qu'il s'adapte aux professeurs.

La question de l'adaptation aux formateurs est complexe voire paradoxale. En effet les matériels ne doivent pas s'adapter aux enseignants au sens d'adéquation et d'entrée en cohérence avec le « donné » comme on l'entend pour les autres aspects de l'enseignement-apprentissage puisque leur rôle est de faire évoluer les pratiques sans toutefois être trop éloignés de celles-ci :

« Toute la difficulté tient dans ce juste équilibre entre la novation pédagogique qui apporte dans la classe l'intérêt et je dirais même le bonheur d'enseigner, et les pratiques ordinaires des enseignants, autrement dit faire avancer, sans déstabiliser. Les enseignants ont toujours le dernier mot -et par leur choix sanctionnent le travail de l'éditeur. Soit nous avons su apporter du nouveau sans trop les bouleverser, soit nous sommes trop loin des pratiques de la classe et, à ce moment-là, nous avons manqué notre objectif. » (BERRINGER, 1995 : 13).

En effet « L'innovation pédagogique peut se heurter à la logique du travail scolaire. Toute démarche pertinente d'un point de vue didactique entre parfois en conflit avec les habitudes de travail des enseignants. » (GRANDMANGIN, 1995 : 17). Ainsi, en Afrique, certains manuels faits par des méthodologues et didacticiens, qui ont souvent le mérite du sérieux et de la cohérence méthodologique, sont peu utilisés parce qu'ils sont trop en décalage avec les possibilités des enseignants (VERDELHAN-BOURGADE, 2007-a : 194). « Le concepteur de cours adapte celui-ci aux traditions didactiques des enseignants (traditions qui sont supposées liées en partie aux objectifs et aux situations d'enseignement/apprentissage) » (PUREN, 2004 : 11). Ainsi les auteurs de *Contact 1* (manuel destiné aux élèves des établissements scolaires d'Afrique (BOUCHER & CAPELLE, 1980) affirment que leur première option méthodologique a été « la volonté d'innover sans toutefois rompre avec les pratiques pédagogiques en usage (*Guide du Maître, Avant-propos* : 2). » (idem).

D'autre part les enseignants vivent des situations fort différentes : certains, du fait

de l'éloignement géographique et culturel, sont moins en contact avec le français voire jamais (GRANDMANGIN, 1995 : 16). Certains peuvent être recyclés fréquemment, d'autres non. On trouve des enseignants qui ont soixante élèves dans leurs classes et quarante heures de cours par semaine, des élèves peu motivés, des contextes sociolinguistiques peu favorables et des difficultés à acheter un matériel moderne (idem). Ces données jouent un rôle important dans la détermination de l'adaptation.

De l'autre côté on trouve des enseignants disposant d'un pouvoir d'achat plus élevé, qui viennent se perfectionner en méthodologie dans les stages et qui travaillent avec des élèves plus motivés (GRANDMANGIN, 1995 : 17). Ces formateurs iront vers des méthodes plus innovantes. « Certains aiment être guidés, d'autres préfèrent une démarche plus souple, plus ouverte. » (idem).

Selon Pierre BERRINGER le marché brésilien est demandeur de nouveautés, les enseignants cherchent à s'améliorer, à accroître la motivation de leurs apprenants (1995 : 17).

Comme l'a montré l'enquête, on trouve des enseignants qui s'adaptent au manuel (usages reproductifs) et d'autres qui adaptent le manuel à leur pratique (usages distanciés). L'enquête montre également que parmi les enseignants enquêtés, les enseignants sont généralement satisfaits des matériels. La réponse à la question sur leur adaptation est également majoritairement positive. Ces données sont à relativiser au travers du fait que les enseignants enquêtés travaillent essentiellement avec un manuel, ce qui permet de comprendre au moins pour partie leur satisfaction.

VI. PROPOSITIONS

VI.1. Propositions pour les enseignants

En 1995 Robert GALISSON annonçait que « **l'approche éclectique marque l'ultime étape de « dissolution » des méthodologies** et qu'à terme, **leur disparition entraînera l'avènement consensuel des formations.** » (1995 : 73). Les manuels auraient alors été selon le didacticien en perte de crédit face à la « diversité-complexité » des situations : « Ils [les méthodologues] ont compris que l'époque des certitudes et des solutions globales était révolue et ont, en conséquence, remplacé le terme **méthodologie** par celui d'**approche**, pour qualifier leurs démarches. ». Ce contexte devait amener « l'éclosion de « nouveaux enseignants » formé au maniement des nombreux paramètres

qui les caractérisent par « *un accroissement massif des formations.* » (GALISSON, 1995 : 72). Quinze ans après on ne peut que constater que la « dissolution » annoncée n'a pas eu lieu et que les manuels restent prépondérants dans de nombreuses situations d'E-A. Peut-être cet état de fait est-il à imputer aux enjeux économiques liés aux matériels pédagogiques (ils rapportent beaucoup) et au coût élevé des formations qui ne rapportent pas à court terme (GALISSON, 1995 : 74).

L'émergence de la contextualisation didactique et sa mise en œuvre dans les manuels viennent cependant reconfigurer cette problématique.

Robert GALISSON préconise dans ce sens, comme je le ferai également (cf. VI.2.2.), que les manuels soient élaborés sur un autre mode, ainsi résumé : « - *Moins de consignes d'emploi ; - Plus de matériaux bruts (ou semi-ouvrés)* » (GALISSON, 2005 : 74). L'enseignant, par la double (bonne) formation qu'il reçoit (académique et professionnelle), est spécialiste des contenus de sa discipline (« le QUOI enseigner ? ») et de la transmission de ces contenus (le COMMENT enseigner ?) (GALISSON, 1995 : 75).

« Or il est plus facile de rester performant dans la transmission des contenus (l'entraînement est quotidien), que dans les contenus eux-mêmes (la langue et la culture enseignées évoluent très vite et, en milieu exolingue, le contact avec les natifs fait défaut), de sorte que les outils d'enseignement / apprentissage devraient privilégier le QUOI sur le COMMENT. Et c'est généralement le contraire qui se produit. » (GALISSON, 1995 : 75).

Il faut donc ôter des manuels le COMMENT superflu, les consignes d'emploi qui les rendent trop rigides et contraignants pour « permettre un meilleur ajustement aux besoins de chaque utilisateur » (idem). Robert GALISSON annonçait des outils « où le QUOI prendrait la place laissée vacante par le COMMENT, un COMMENT réservé à l'expertise des « nouveaux enseignants » (1995 : 75). Ces consignes devraient -pour les enseignants inexpérimentés notamment- être déplacées en début d'ouvrage ou dans le guide pédagogique sous la forme d'une formation qui apprendraient aux professeurs à travailler à partir de documents (cf. ci-dessous).

Ces conclusions pointent logiquement les besoins des enseignants sur le plan de la formation définie comme l'« Ensemble des connaissances théoriques et pratiques qui sont nécessaires à l'acquisition d'une compétence dans un domaine d'expérience donné. » (OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE, 2010). Le travail réalisé a permis de comprendre combien celle-ci est cruciale dans la construction des compétences d'utilisation des manuels (cf. IV.1. et IV.2.6.). Bien que la compétence d'usage du manuel

soit d'abord tributaire des outils théoriques dont dispose l'enseignant, de son « répertoire didactique », qui lui permettront de critiquer, disqualifier ou d'apprécier les activités pour développer un usage distancié- donc de toute sa formation didactique, je crois également à l'utilité de modules de formation spécifiques à l'usage compétent des manuels.

Relativement à leur importance sur le terrain, les manuels et leurs usages sont des problématique peu abordées dans les cursus de F.L.E.. Pour mon cas personnel par exemple, j'ai suivi l'ensemble d'un cursus universitaire de F.L.E. sans qu'un seul de nos enseignements ait jamais ou presque abordé cette question pourtant fondamentale des manuels et de leur usage. On peut faire l'hypothèse que les enseignants de cette formation portaient du postulat qu'en tant que professionnels bien formés les étudiants travailleraient avec d'autres matériels ou développeraient d'eux-même un usage compétent. Or, dans de nombreuses situations -surtout en début de carrière- l'enseignant est amené (parfois contre son gré) à « suivre » un manuel (cf. I.1) pour diverses raisons.

Étant donné que nombre d'enseignants -surtout en début de carrière- sont amenés à travailler avec des manuels, les futurs professeurs devraient être formés à une utilisation compétente de ceux-ci par un/des module(s) de leur cursus universitaire portant spécifiquement sur ces questions.

Les modules de formation à un usage distancié du matériel comme une ressource pourraient prendre la forme de travaux de réflexion sur la nature du manuel, les processus ayant conduit à sa création, une analyse de la « mécanique » didactique présente derrière sa pédagogie et d'activités de mise en œuvre d'un usage compétent. La formation à l'usage des manuels profiterait également de travaux dirigés de comparaisons de différents manuels, simulations, explicitation et mises en pratique des usages compétents.

Les manuels pourraient également, par quelques pages en début d'ouvrage, former les enseignants à leur utilisation. Cette formation de l'enseignant par le manuel (cf. III.3.3.) pourrait également bénéficier aux nombreux professeurs dont le cursus est insuffisant ou obsolète. Les ouvrages affirmeraient leur statut de ressources, proposant des documents, des exercices et des simulations, saynètes, jeux de rôles....et laissant l'exploitation des supports à la charge du formateur. Le manuel réduirait ainsi sa directivité pour laisser au formateur la charge de construire sa séance. Le matériel enseignerait à élaborer celle-ci en quelques étapes à partir d'un document.

Je propose ainsi un schéma de séance permettant d'exploiter de manière efficace

et compétente les documents et le matériel pédagogique :

- 1- EXPOSITION de la notion-fonction dans un document (authentique, écrit, audio-visuel,...) : activité de compréhension orale, écrite.
- 2- OBSERVATION : présentation focalisée de la notion-fonction dans quelques phrases, juxtaposées à d'autres énoncés contrastivement porteurs de sens. Le but est que l'apprenant découvre de lui-même, inductivement, le fonctionnement, les valeurs de telle structure, temps, préposition par contraste et en visant à minimiser au maximum les formalisations (énoncés de règles) et les analyses linguistiques.
- 3- Si besoin, SYSTÉMATISATION, FORMALISATION de la notion-fonction, de ses fonctionnements, valeurs, dans un encadré.
- 4- MISE EN ŒUVRE, ACQUISITION : activités, exercice(s) de mise en œuvre de la notion-fonction.
- 5- RÉINVESTISSEMENT des compétences communicatives (maîtrise de la notion-fonction, du lexique, des compétences interculturelles) dans une SITUATION DE COMMUNICATION créée par l'enseignant.

Cette structure permet de travailler les 4 compétences et d'orienter l'ensemble de la séance vers la mise en œuvre communicative. Ce cadre aidera les enseignants à utiliser les ressources du manuel et il peut également les amener à se distancier des ouvrages directifs pour mettre en place rapidement une séance efficace.

Cette séquence d'enseignement est proche de celle proposée par Jean-Claude BEACCO :

- « Exposition des apprenants à la langue cible (relevant de la composante discursive).
- Compréhension de ces échantillons (relevant de la composante discursive/ethnolinguistique pour l'anticipation et de la composante stratégique pour les activités d'enseignement et d'apprentissage) ;
- Activités de systématisation portant sur les composantes discursives et stratégiques /cognitives ;
- Activités de systématisation portant sur les composantes formelles ;
- Réalisation, sous forme de tâches, résolutions de problèmes, simulations impliquant toutes les compétences. » (2007 : 121).

Ces propositions répondent à l'appel de RICHTERICH pour la constitution d'une « didactique du couteau suisse » ou « de la montre swatch » : *« un matériel didactique conçu à partir de quelques principes simples, mais qui serait diversifié de telle sorte que chaque enseignant et apprenant puissent l'utiliser selon ses ressources et besoins »*

personnels » (1992 : 45-46).

En guise de conclusion je citerai Léopold PAQUAY et alii pour qui

« Un professionnel devrait être capable :

- d'analyser des situations complexes en référence à plusieurs grilles de lecture ;
- de faire de façon à la fois rapide et réfléchie le choix de stratégies adaptées aux objectifs et aux exigences éthiques ;
- de puiser, dans un large éventail de savoirs, de techniques et d'outils, les moyens les plus adéquats, de les structurer en dispositif ;
- d'adapter rapidement ses projets en fonction de l'expérience ;
- d'analyser de façon critique ses actions et leurs résultats ;

enfin de par cette évolution continue, d'apprendre tout au long de sa carrière ; »
(PAQUAY et alii, 1998-a : 14).

VI.2. Propositions pour les manuels

Après le travail d'analyse et de compréhension des manuels et de leurs usages, il est maintenant possible de formuler différentes propositions pour améliorer ces matériels et leur insertion dans les situations d'enseignement-apprentissage.

Comme le souligne Christian PUREN, « pour la plupart des enseignants, le niveau de cohérence fonctionnel n'est pas celui des méthodologies, à la fois trop abstrait et trop systématique (et donc trop réducteur), mais celui des méthodes [manuels]. » (2004 : 142). Je considère avec le didacticien les ouvrages comme le lieu d'enjeux pédagogiques déterminants qui impliquent un travail de réflexion sur les changements à apporter à ces supports.

VI.2.1. Des manuels contextualisés

Une partie des problèmes d'adaptation posés par les manuels pourraient être résolus si ceux-ci étaient contextualisés : les manuels intégreraient les particularismes, paramètres du contexte d'E-A auquel ils se destinent (cf. ch. VII.-II.). On peut ainsi envisager des ouvrages adaptés à une culture nationale/régionale, à des apprenants par rapport à un contexte national/régional, ou, encore mieux, des manuels conçus en fonction des besoins communicatifs de leurs publics (MAZOURSKAÏA-PORTET, 2010). Le manuel de mandarin « Le chinois...comme en Chine », élaboré pour les étudiants de niveau licence non spécialistes qui apprennent le chinois en France est un exemple d'une contextualisation approfondie (ALLANIC, 2009).

Pour ce faire la conception de l'ouvrage doit être le fait d'une équipe mixte de didacticiens, auteurs étrangers et nationaux, ces derniers étant recrutés pour leur

connaissance du contexte national d'enseignement-apprentissage.

Les ouvrages contextualisés peuvent intégrer la culture des apprenants et leur réalité (BÉRARD, 1994 : 22). Ils peuvent présenter des personnages locaux dans des situations de rencontre avec des Francophones par exemple, ce qui permettra à l'apprenant de s'identifier. Les ouvrages contextualisés peuvent complètement partir de la réalité des apprenants par un traitement thématique des aspects socioculturels liés à ce que les apprenants connaissent (BÉRARD, 1994 : 22). Ainsi les thèmes traités dans *Bonjour le français* (auteur non indiqué, 1988), cours de français pour l'enseignement secondaire en Guinée-Bissau, sont des thèmes familiers aux élèves comme l'émigration, l'eau, etc... L'ouvrage contextualisé permet également une meilleure comparaison entre culture-cible et culture-source à l'exemple de *Visa pour le français* édité à Beyrouth pour les apprenants arabophones (ABBACK et alii, 1984).

La « manuélisation contextualisée » peut –bien que j'aie une nette préférence pour la première option- prendre la forme d'un matériel entièrement créé pour un pays ou un public comme celle d'une méthode généraliste transformée pour un pays donné. L'adaptation des ouvrages à tendance universalisante consistant dans la plupart des cas à donner les consignes de travail en langue maternelle en les explicitant, à traduire des éléments de lexique et parfois à fournir des informations sur la langue étrangère en langue maternelle (BÉRARD, 1994 : 22), elle approfondit moins la démarche d'adaptation qu'une création originale.

On peut aussi imaginer une véritable contextualisation d'un seul et même manuel décliné en variantes locales.

Face aux nombreux arguments didactiques en faveur de la contextualisation des manuels, on peut s'étonner du fait que la production de ce type d'ouvrage demeure si réduite.

Un des premiers éléments de réponse réside dans le fait que les grands éditeurs qui détiennent l'ensemble du marché des manuels de FLE (Clé International, Hachette FLE, Didier FLE) ne souhaitent pas, pour des raisons économiques, contextualiser leurs produits. Ils énoncent pour se défendre un certain nombre d'arguments qui feraient sourire s'ils ne traduisaient un ethnocentrisme fort et une centration de l'apprentissage sur la France-surtout quand elles sont « abondamment soutenue[s] par les pédagogues eux-mêmes » (B.I.E.F., 2005 : 8) -préjudiciables à la réussite didactique.

Les grands éditeurs avancent différents arguments pour défendre les ouvrages généralistes.

Ils valorisent la valeur ajoutée de leurs produits : les manuels généralistes sont le fruit de compétences éditoriales de mise en forme, la langue qu'ils présentent est authentique (ce « dont ne peuvent pas forcément se prévaloir les méthodes éditées à l'étranger »), les illustrations sont de grande qualité de même que le choix des documents, enfin ces ouvrages seraient « à la pointe de ce qui se fait en matière de didactique » (B.I.E.F., 2005 : 7). Cette valeur ajoutée expliquerait le prix de vente des manuels généralistes :

« si les méthodes de FLE sont appréciées et si elles ont fait leurs preuves, c'est bien grâce à leur valeur ajoutée. N'est-il pas contradictoire d'exiger méthodes de qualité tout en refusant de payer le prix de cette valeur ajoutée ? » (idem).

J'avoue ne pas saisir l'argument qui semble induire qu'il n'est pas possible d'éditer à l'étranger des méthodes de qualité.

Un autre argument des grands éditeurs, tautologique lui aussi, avance que les ouvrages produits à l'étranger seraient de « piètre qualité » comme le montrerait l'exemple des manuels de français édités dans les pays de l'est sortis du bloc soviétique (B.I.E.F., 2005 : 7). Les éditions locales n'auraient pas les

« garanties pédagogiques que peuvent offrir celles des éditeurs français. Elles sont, le plus souvent, imprimées sur des supports de mauvaise de qualité [sic]. Elles ne bénéficient d'aucune actualisation des données. » (idem).

Les grands éditeurs arguent encore que « La méthode universelle -c'est-à-dire non contextualisée- correspond, par essence, au plus grand nombre. » (B.I.E.F., 2005 : 8). Les manuels généralistes constitueraient « un pas vers la France et le monde francophone » :

« Les méthodes d'apprentissage qui font référence à la France, sans aucun élément de contextualisation, sont d'ailleurs un gage de qualité dont le Réseau français devrait s'emparer pour promouvoir ses cours de langue. » (idem).

Enfin la contextualisation pourrait pécher par excès de localisme (on a demandé à certains éditeurs, sous prétexte qu'il n'y a pas de réseau de chemins de fer aux Canaries, de supprimer les trains pour un manuel destiné aux Canaries ou de supprimer les pistes de ski dans un manuel de Hong-Kong) et ne pas remplir son rôle d'ouverture sur le monde (B.I.E.F., 2005 : 8). La chose est pourtant difficile à réaliser quand on fait découvrir une langue-culture étrangère.

L'un des premiers arguments qu'énoncent à demi-mot les grands éditeurs demeure économique : les manuels contextualisés ont des coûts de production élevés et, étant

donné leur diffusion restreinte, ils rapportent beaucoup moins que les manuels généralistes.

D'après les grands éditeurs la contextualisation ne peut se faire qu'avec un partenariat local ou « lorsque l'éditeur travaille sur un marché captif » : coproduction avec un éditeur local pour les besoins d'un marché spécifique ou commande ferme d'ouvrages par le ministère de l'éducation nationale local, etc. (B.I.E.F., 2005 : 8). Il ne serait alors rentable que de contextualiser les manuels d'apprentissage « à succès », ceux qui ont déjà fait carrière (idem). Il serait par exemple trop risqué de contextualiser une méthode-prototype qui n'aurait pas encore été testée (ibidem). De la même manière, en raison du nombre insuffisant d'étudiants dans les cours de français spécifique (français médical ou français juridique par exemple), il est impossible pour l'éditeur de FLE qui se positionne sur ce créneau de contextualiser ses méthodes de français spécifique (B.I.E.F., 2005 : 8).

S'il paraît éventuellement envisageable aux grands éditeurs de contextualiser les manuels en les segmentant par zones géographiques, en revanche il leur paraît tout à fait inconcevable de contextualiser leurs produits pour chaque pays du monde (idem). Ce projet ne serait absolument pas rentable économiquement « sauf à devenir packager , ce qui est un autre métier. » (ibidem).

VI.2.2. Des manuels modulables

Idéalement, pour que le matériel soit réellement adapté à sa situation d'emploi, celui-ci devrait être conçu sur mesures (si ce n'est de l'apprenant, de la classe). La chose n'étant pas aujourd'hui possible, une solution approchante peut être envisagée avec des manuels constitués de modules. L'ouvrage serait « assemblé » à la manière d'un ordinateur avec les différents composants demandés par l'institution, l'enseignant. L'éditeur posséderait un certain nombre de séances et de séquences portant chacune sur l'acquisition d'un acte langagier particulier ou d'un ensemble de savoir faire communicatifs qui lui permettraient d'éditer un ouvrage « sur mesures ». Les clients passeraient par exemple commande d'un manuel (peut-on encore l'appeler ainsi ?) constitué d'un module sur l'expression du passé, d'un autre sur la demande d'information et d'un module sur la négociation...

Le désavantage du dispositif réside dans la perte de la cohérence narrative et lexicale et de la progression en hélice.

Une des voies vers une meilleure adéquation des manuels à leur environnement de

mise en œuvre réside dans leur « modularité ». Au lieu de proposer des cours « prêts à l'emploi », le manuel pourrait offrir différents parcours à l'intérieur de ses pages, différents modes d'utilisation, chemins dans ses pages selon les besoins et les objectifs acquisitionnels de compétences.

« L'utilisateur aura ainsi à dessiner son chemin comme il lui conviendra dans la florescence de l'ouvrage. À tâche commune qui oriente l'apprentissage, chemins singuliers prenant en compte les acquis divers, les expériences préalables, les connaissances multiples (SEMAL-LEBLEU, 2010-b : 31).

On pourrait également envisager que l'ouvrage ne présente que des structures générales (celle des séquences et les objectifs communicatifs des séances et leur évaluation par exemple) et qu'il fournisse des matériaux pédagogiques et des directives pour l'élaboration des séances proprement dites (cf. III.3.3.). Ces séances, de par leur rapide élaboration, possèderaient un « capital d'adéquation » plus important que des séances créées pour un public-type. Ce type de proposition rejoint René RICHTERICH qui souhaite « un matériel didactique conçu à partir de quelques principes simples, mais qui serait diversifié de telle sorte que chaque enseignant et apprenant puissent l'utiliser selon ses ressources et besoins personnels » (1992 : 45-46).

Pierre BERRINGER propose que les éditeurs continuent à offrir des méthodes généralistes avec des périphériques qui éventuellement traduisent cette nécessité de s'adapter à des situations particulières (1995 : 14).

Les manuels ont une organisation très déterminée (CORDIER-GAUTHIER, 2002) en raison notamment de leur structure linéaire. Les manuels enquêtés (bien que pour certains d'entre eux ils encouragent à avoir de telles pratiques) ne sont pas conçus pour un usage libéral, aléatoire, personnalisé (l'enseignant « pioche » dans la méthode les chapitres qui l'intéressent en priorité ou qu'il pense le mieux adapté aux besoins de sa classe). Le fait -très bon didactiquement et pédagogiquement- de proposer des séquences à forte unité, issues d'une progression en hélice (reprise dans la séance 23 du vocabulaire et des actes de langage de la séance 22, cohérence thématique dans la séquence et le manuel) difficile la navigation et l'usage distancié, non-linéaire.

Cette linéarité des manuels est, pour de nombreux enseignants, une bonne chose car elle leur facilite l'usage du manuel et nécessite moins de préparation. Les éditeurs avancent d'autre part

« qu'en règle générale, les méthode de type modulaires (qui fonctionnent par

modules dissociables) sont ressenties comme peu sécurisantes par les enseignants. Ils leur préfèrent les méthodes linéaires qui leur évitent d'avoir à construire leur propre progression pédagogique » (BIEF, 2005 : 2-3).

Du point de vue didactique cette directivité des manuels nuit à l'adaptation des cours à la situation d'E-A et donc à leur qualité. Les grands éditeurs pensent que « seules les méthodes destinées à un public au niveau de langue très avancé peuvent ne pas être linéaires » (B.I.E.F., 2005 : 2).

Bernard VISELTHIER envisage un manuel dont « vous êtes le héros » qui « propose dès son sommaire un jeu de stratégies au cours duquel l'apprenant est invité à déjouer les pièges de l'apprentissage et à surmonter selon ses capacités momentanées les obstacles qu'il trouve sur la route menant à la résolution des tâches diverses. L'apprenant agit sur lui-même et sur les autres, il s'organise techniquement, il réaménage ses propositions, il se plie aux contraintes qu'il rencontre dans la dynamique de la classe, il se lance en étant le héros de sa rencontre avec la langue, il « joue le jeu » » (2002 : 40).

L'enseignant est le maître de ce jeu, il guide et dirige ses élèves dans leur progression collective et individuelle en surveillant au cours des activités mises en œuvre la manière dont les « héros » s'acquittent de leur tâche (idem).

VI.2.3. Des manuels-ressources

Dans le sens de cette modularité Éveline BÉRARD envisageait déjà il y a quinze ans le manuel du futur sous la forme d'une « base de données incluant des supports diversifiés, mis au point par des groupements d'institutions, des centres de recherche (pour les aspects technologiques), des équipes d'enseignants, des éditeurs » (1995 : 24) :

« Les documents et activités seraient classés non pas uniquement en termes de contenus mais aussi en référence aux activités d'apprentissage qu'ils permettraient. Cet ensemble constituerait alors la base d'une méthode dans une proportion allant de 50 à 80 %; le choix des activités, leur agencement, serait alors confié à des enseignants-concepteurs ayant l'expérience d'un terrain précis et la connaissance de tel ou tel type de public. » (BÉRARD, 1995 : 24).

L'évolution du manuel vers un statut de ressource au moyen notamment d'une réduction des consignes d'exploitation a déjà été abordée.

Cette problématique amène à considérer un paramètre extrêmement important de la qualité du manuel : sa malléabilité, son ergonomie ; quelle prise en main offre-t-il aux enseignants ? Il est en effet capital que les ouvrages ne proposent pas des dispositifs rigides, fixes, mais qu'au contraire ils offrent un panel varié d'utilisation permettant leur adaptation à différentes situations d'apprentissage.

Dans ce sens Robert GALISSON annonçait l'essor des bases de données

« parce qu'elles peuvent être complétées, élaguées, mises à jour en permanence, donc aptes à reproduire au plus près un objet d'étude (la langue-culture) évolutif et difficile à « photographier ». Ensuite parce que chacun peut y puiser comme il veut, quand il veut, selon ses besoins. On n'épuise pas une base de données, on y glane **de la** langue ou **de la** culture. C'est le moyen par excellence d'individualiser un travail d'enseignement-apprentissage et même d'acquisition. [...]. Tous les supports sont imaginables : papier, cassette -audio ou vidéo-, écran,... , mais tous ne sont pas aussi souples et maniables. » (1995 : 77).

Ici encore, bien que ces propositions aient été formulées il y a quinze ans, il ne semble pas que l'on puisse aujourd'hui constater de franche évolution dans ce sens.

Les supports pédagogiques ont cependant intégré des propositions comme l'utilisation du dictionnaire et « des matériaux soustraits à l'univers de la langue-culture visée », enregistrement de conversations sur un marché, à la sortie du cinéma, au bar comme supports de cours (GALISSON, 1995 : 75). Ceux-ci seraient introduits et présentés soit à l'état brut, soit semi-ouvrés, c'est-à-dire classés par catégories susceptibles de traitements distincts (recueil de noms de marque et de slogans publicitaires empruntés à la télévision; liste de palimpsestes verbo-culturels) (idem).

Dans ce sens, le manuel de français oral *Dites-moi un peu* (ULM et HINGUE, 2005) est conçu par dossiers thématiques : l'argent, l'humour, les Français, le progrès, les superstitions... Dans chacun des dossiers il présente

- 1- des documents : authentiques, BD, petite tâche à réaliser ;
- 2- des questions sur le thème ;
- 3- des citations ;
- 4- une liste de vocabulaire.

B4, enseignante très expérimentée (52 ans au moment de l'entretien) et d'une grande qualité professionnelle dit comment la modularité d'*Archipel*, la latitude qu'il offre au praticien, en fait à ses yeux le meilleur manuel avec lequel elle ait travaillé :

« *Archipel* que eu acho até hoje que é manual mais interessante que eu ja teve em maos. Moi : porque ? Ela : porque é um manual que te da, ele te da [pause] material e o professor organiza aquele material entendeu. Ele te da textos, dialogos, ponto gramatical. Ele ta tudo lá e você usa entendeu é uma coisa assim é o material que ta dado e você organiza e você usa conforme as suas necessidades e nao tem que fazer aquela coisa exaustiva entendeu. E o metodo que eu achei o mais interessante. » « *Archipel* je trouve que jusqu'à aujourd'hui c'est le manuel le plus intéressant que j'ai eu en main. Moi : Pourquoi ? Elle : Parce que c'est

un matériel qui te donne, il te donne [pause] le matériel et le professeur organise ce matériel tu vois. Il te donne des textes, dialogues, point grammatical. Il te donne tout et tu l'utilises tu vois c'est comme ça c'est le matériel qui est donné et tu l'organises et tu l'utilises selon tes nécessités et il n'y a pas à faire cette chose exhaustive tu vois. C'est la méthode que j'ai trouvé la plus intéressante. ».

Archipel se présente comme un manuel-ressource, au contraire de nombreux ouvrages qui sont des manuels-carcans, favorisant un seul usage.

D'un autre point de vue il est également possible de considérer que la présence de consignes n'« empêche » pas les enseignants d'exploiter les documents à leur façon néanmoins il est clair que celles-ci ne les y incite pas.

On peut s'étonner aujourd'hui comme Robert GALISSON il y a quinze ans qu'étant donné le déclin du « prêt-à-enseigner » et l'essor des bases de données, les manuels à tendance universalisante constituent encore l'essentiel des productions éditoriales spécialisées (1995 : 77). Il est vrai que le milieu professionnel y tient et que les éditeurs y gagnent plus.

VI.2.3. Des manuels numérisés, numériques

Une autre voie d'évolution des ouvrages réside dans leur numérisation (LANSEL, 2010). Le manuel numérique s'utilise dans une salle de classe classique équipée d'un vidéoprojecteur, de hauts-parleurs d'ordinateur et d'un ordinateur -portable ou non- avec connexion internet sur lequel il est installé ou, mieux encore, sur tableau blanc interactif (idem : 41).

Il convient de distinguer les manuels numérisés des manuels numérique. Les premiers sont de « simples dématérialisations d'un manuel papier » (LANSEL, 2010 : 41). Le support papier est alors remplacé par un fichier informatique (un PDF, par exemple) dont on peut tourner les pages et sur lesquelles on peut réaliser quelques manipulations telles que zoomer, isoler une information ou la cacher (idem : 42).

Le manuel numérique propose lui une navigation interne plus riche par des liens entre diverses rubriques (par exemple un sommaire interactif) et vers des fichiers audio ou vidéo (avec un repérage facilité à l'intérieur d'une piste), un diaporama du manuel complet ou encore l'indication d'un numéro de page, ainsi qu'une navigation externe vers des sites Internet référencés au préalable dans le manuel ou sur le site de l'éditeur (LANSEL, 2010 : 42). De plus, le professeur dispose d'un genre de « trousse virtuelle » dans laquelle il

dispose de crayons, surligneurs, gomme, flèches, zones de texte, captures d'écran, etc.(idem).

« Le manuel numérique induit nécessairement, même si cela reste partiellement dans l'inconscient de l'acte pédagogique, d'évoluer vers des pratiques pédagogiques plus réactives, de passer d'une préparation de cours figée à une pratiques plus souple qui tient compte dans l'instantanéité des attentes des élèves. » (LANSEL, 2010 : 44 -45).

Enfin, relativement à la différenciation abordée précédemment, les manuels numériques actuels amorcent déjà cette différenciation en proposant des ressources supplémentaires mises à disposition sur Internet (LANSEL, 2010 : 45). Le professeur peut construire des parcours d'apprentissage différenciés puisqu'il a ainsi à sa disposition nombre de documents (idem).

CONCLUSION

À une époque où le domaine du complexe fait partie des apprentissages indispensables au citoyen du futur, les manuels semblent particulièrement opportuns pour être un très bon outil d'initiation à la complexité (SEMAL-LEBLEU, 2010-b : 30). L'enseignement des langues vivantes, s'appuyant sur des manuels novateurs, multi-référentiels, multi-fonctions, multi-média, se constitueraient en levier pour croître en humanité. » (SEMAL-LEBLEU, 2010-b : 32).

En suivant les différentes propositions qui ont été formulées ces ouvrages pourraient être les outils essentiels et ludiques de l'initiation à la pensée complexe (idem) telle qu'Edgar MORIN l'appelle de ses vœux dans ses *Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (2000).

Il faudrait notamment que ces matériels décisifs pour l'enseignement-apprentissage cessent d'être avant tout des objets de profit pour recouvrir leur nature éducative première. Je souhaite ainsi que l'édition de ces ouvrages sortent de la main-mise des grands éditeurs pour devenir des produits publics, édités par le gouvernement et ces différents organes. On pourrait imaginer qu'un service du Ministère des Affaires Étrangères soit, en relation avec les S.C.A.C., dédié à cette tâche.

J'ai essayé dans ce chapitre d'étudier les pratiques d'enseignement depuis un point de vue méthodologique qui distingue au moins trois niveaux d'analyse :

« - celui des hypothèses (explicitées ou seulement présupposées) qu'elles mettent

en jeu, quel que soit leur domaine de référence : linguistique, psychologique, sociologique, technologique ou autre ;

- celui des manuels ou des ensembles pédagogiques dans lesquels ces pratiques sont recommandées et exemplifiées ;
- celui de leur mise en œuvre dans la classe, par un professeur et pour des étudiants donnés, dans un contexte particulier. » (BESSE, 1992 : 13).

En effet j'ai au premier niveau fait appel au discours théorique des spécialistes, didacticiens et théoriciens de l'enseignement-apprentissage des langues. » (idem), ce qui m'a permis -joint à une approche plurielle et transdisciplinaire (cf. ch. VII.)- d'aborder les pratiques enseignantes avec les outils nécessaires.

Au deuxième niveau j'ai analysé par ma pratique personnelle, des observations in situ et ex situ et les critiques des enseignants (cf. en annexe p. 476 à la fin), les manuels *Forum* et *Tout va bien !*.

Au troisième niveau j'ai abordé par les entretiens et observations de l'enquête la mise en œuvre des manuels dans la classe.

Ce travail m'a amené à considérer les nombreux facteurs situationnels (cf. V.) engagés par la complexité des environnements. Le manuel ne représente en effet qu'un pôle de l'enseignement et demeure très attaché à plusieurs autres domaines tels l'institution officielle, la formation des professeurs, la politique linguistique, la culture éducative dans la langue arabe, etc. (SAAD, 2008 : 116). Ces derniers constituent des ensembles impossibles à « appréhender exhaustivement » et à « maîtriser totalement » en raison de la pluralité, variété, variabilité de leurs éléments qui entrent dans un système d'interactions lui-même complexe (PUREN, 1995 : 36). Cette multiplicité et cette hétérogénéité des terrains dans lesquels les manuels sont employés rend impossible (surtout s'ils sont généralistes) leur adaptation à ceux-ci (BESSE, 1992 : 16).

Cette distinction à trois niveaux n'est pas que d'ordre méthodologique, elle permet de comprendre qu'en usant du même manuel, et donc « en principe » de la même méthode, certains obtiennent d'excellents résultats et d'autres de médiocres, que tel enseignant est plus efficace avec un manuel « dépassé » qu'avec un manuel « à jour » du point de vue de la didactique des langues, que tel autre qui, à l'opposé, suit un manuel réputé ne satisfait pas ses étudiants (BESSE, 1992 : 16).

« La différence dans les résultats n'est pas imputable aux seuls manuels, à la seule méthode, au seul enseignant ou aux seuls enseignés, mais bien à la plus ou moins grande convenance qui préexiste, ou qui s'instaure peu à peu, entre les préconceptions du manuel, de la méthode et les préconceptions de ceux qui en font usage. C'est de leur assentiment, spontané ou réfléchi, aux options du projet

didactique qui leur est proposé à travers le manuel que dépend le « bon usage » qu'ils sauront en faire pour eux-mêmes, en l'adaptant, le ré-orientant, le modifiant au besoin, en fonction de ce qu'ils sont et du contexte qui est le leur. » (BESSE, 1992 : 16).

On pourrait résumer par : « le manuel ne vaut pas tant par ce qu'il est que par ce que les enseignants en font ». La réussite de la mise en œuvre de l'ouvrage est d'abord soumise à la praxis professorale (cf. III.2.2.).

Au lancement de la recherche je pensais qu'en m'entretenant avec les enseignants je recueillerais de leur part (et ce fut le cas) un certain nombre d'insatisfactions et d'aménagements qui me permettraient d'identifier les inadaptations des manuels. La réalisation de l'enquête m'a amené à percevoir que l'inadaptation, si elle est caractéristique de certains aspects des matériels, provient tout autant voire plus des pratiques enseignantes.

Ces conclusions me font clairement prendre position en faveur de l'édition de manuels contextualisés, conçus par rapport à des contextes nationaux voire régionaux (cf. VI.2.1.). S'il est clair que ces manuels spécifiques ne résoudront pas tous les problèmes d'adaptation rencontrés par les manuels généralistes, ils marquent cependant une réelle avancée.

L'autre conclusion majeure de cette recherche met en avant la nécessité de formations à des usages compétents des ouvrages (cf. VI.1.).

Je pense, par ce travail de description et de compréhension des « réponses que les enseignants apportent quotidiennement sur le terrain à la complexité de leur tâche » réalisé au moyen d'« un type d'observation rigoureusement descriptif et compréhensif » considéré comme l'instrument indispensable d'un tel projet (2004 : 166), avoir répondu à l'appel de Christian PUREN pour une didactique complexe. Mon travail poursuit en effet à la tâche première de cette didactique complexe : fonder une didactique des pratiques ordinaires.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Au terme de cette thèse comme de tout travail de longue haleine, il est bon de regarder derrière soi pour considérer le chemin parcouru et en tirer différentes conclusions sous la forme d'un bilan du travail achevé.

Si dans un premier temps je tendais à voir ma recherche seulement comme une œuvre compréhensive qui ne portait pas de résultat, une observation plus attentive m'a permis d'identifier ses divers apports, conclusions, « diagnostics » et propositions. En effet cette thèse a développé et formalisé de manière conséquente et efficiente -je l'espère- une approche sociodidactique des contextes d'enseignement-apprentissage. Elle a également formulé un certain nombre de propositions pour des évolutions des manuels de langues, dans leurs formes et leurs contenus.

L'un des principaux « résultats » de cette thèse, le concept qui peut résumer une grande partie du travail accompli est celui de compréhension ; compréhension analytique et solide d'un contexte didactique et de certains de ses phénomènes dans une approche « reliante » et transdisciplinaire : compréhension des usages enseignants des manuels, compréhension des manuels en tant qu'objets didactiques, compréhension de la place de l'enseignement du français au Brésil dans la complexité de ses problématiques, compréhension des relations franco-brésiliennes et des rôles qu'y jouent les langues....

Par cette recherche j'ai construit une compréhension globale (quoique modeste) de l'enseignement du FLE au Brésil. La collecte, l'analyse des informations situées sur les différents plans micro et macro et leurs croisements, depuis les classes et les institutions jusqu'aux politiques régionales et nationales, internationales, m'ont permis d'élaborer un regard transversal qui conçoit classes et contextes dans leur globalité à travers les interrelations de ces ensembles. La thèse a abordé l'enseignement du français au Brésil en se situant sur les quatre plans politique (ch. V. et VI.), théorique (ch. VII.), méthodologique (ch. VIII. et VII.) et pédagogique (ch. VIII.) et en les articulant (SPAËTH, 1998).

Si l'explication est finie, complète, la compréhension demeure inachevée, partielle. À ce titre elle est -comme la recherche- humble : elle ne prétend pas parvenir à épuiser le réel étudié et se sait relative et temporaire, obsolète et donc consciente de son nécessaire

renouvellement. Nul ne peut parvenir à une compréhension totale d'un phénomène car celui-ci est le produit d'un environnement qu'il faudrait lui-même comprendre totalement or c'est un travail infini et impossible. Les phénomènes étant interdépendants, le travail sur les usages des manuels appelle d'autres travaux sur les manuels eux-mêmes, la formation des enseignants, les situations d'E-A, le processus est infini.

Ainsi cette recherche, bien qu'elle ait approfondi la question de l'usage de manuel, n'a pas pu envisager la totalité des aspects concernés.

Ce que je sais me fait considérer ce que je ne sais pas. J'envisage ainsi pour le futur proche d'utiliser de façon prolongée un/des manuels ce qui m'apportera d'autres perspectives et notamment une approche plus pragmatique de ces matériels.

Il convient de souligner que, si cette thèse par son objet se situe d'abord dans le domaine de la didactique du français langue altéritaire, dit FLE, elle investit aussi plus largement celui de la didactique des langues dans la mesure où nombre de ses propositions sont probablement valides pour tout enseignement de langue étrangère.

Dès l'origine ce projet doctoral a été pensé par rapport à ses possibles transferts, dans une perspective tournée vers l'extérieur, résolument orientée pour produire des apports sociaux et pédagogiques. Je souhaitais que ma recherche ait un impact, même modeste, qu'elle contribue à initier des changements didactiques et pédagogiques dans un des cadres étudiés : à l'Alliance Française, pour le gouvernement brésilien ou un gouvernement fédéral, municipal, chez les éditeurs de manuels ou vis-à-vis de l'enseignement universitaire par exemple. J'envisageais également, comme projet postdoctoral et d'insertion professionnelle, de collaborer avec la coopération linguistique.

On peut en effet attendre d'une thèse qui se donne pour objet l'enseignement du français en un lieu qu'elle formule un certain nombre de propositions en termes de politiques linguistiques (cela constituait d'ailleurs l'une des composantes principales du projet de départ).

Tout en s'investissant sur d'autres chantiers, la recherche menée présente ainsi diverses propositions concrètes au niveau des matériels pédagogiques qui permettraient, à mon avis, d'améliorer l'enseignement-apprentissage. Cette thèse contribue également à mieux cibler les besoins des apprenants et des enseignants.

Aujourd'hui le transfert des conclusions de la thèse reste à faire. Il serait par

exemple intéressant de mettre en place une collaboration avec un éditeur ou une structure d'enseignement pour tenter de mettre en place les propositions réalisées (manuels bases de données, modulables, contextualisés).

Les conclusions de cette thèse pourraient être portées à la connaissance des professionnels en interne, par un travail de collaboration avec la structure d'enseignement ou dans un écrit spécifiquement rédigé à sa destination. Le projet de faire changer des pratiques pédagogiques demande un travail de reformulation et d'aménagement aux besoins et aux formes communicationnelles des institutions.

La réflexivité applicationnelle est une mise en œuvre de l'approche par compétence (BEACCO, 2007) qui me semble fructueusement transférable au cadre doctoral. Il s'agit d'identifier ce que la recherche a apporté au chercheur, les savoir-faire qu'il y a développés et qu'il pourra réinvestir dans d'autres projets.

Dans ce sens la recherche menée a tenté d'explorer autant le domaine théorique que le terrain des pratiques. J'ai toujours gardé à l'esprit de rester proche de réalités des terrains et de travailler à partir et sur celles-ci afin de construire des savoirs « utiles », utilisables.

La capacité d'analyse d'un environnement didactique dans une perspective écologique est l'une des principales compétences que cette recherche m'a permis de développer. Cette approche intègre une perspective interculturelle et sociolinguistique qui prend en compte ces enjeux de l'enseignement-apprentissage d'une langue aux différents niveaux micro et macro.

La réflexivité investie, le travail de mise à distance du travail de chercheur et l'attention portée à la méthodologie et à sa formalisation m'ont permis de construire et de synthétiser un appareil épistémique (l'approche socio-didactique) transférable à d'autres contextes didactiques. Celui-ci intègre une prise en compte des enjeux internationaux, coopératifs, nourris notamment par un questionnement sociolinguistique sur la place et les fonctions de la langue française dans l'environnement analysé. J'ai condensé cette approche socio-didactique en un questionnement synthétique (cf. ch. VII.-IV.4.) afin qu'elle puisse être facilement adoptée par les enseignants.

Ce que je considérais à mi-parcours comme les manques de cette thèse m'apparaissent aujourd'hui comme ses atouts. En effet il m'a semblé un temps que je me dispersais sur trop de chantiers, de problématiques, de concepts, ce qui ne me permettait

pas de me former à un domaine précis, de me constituer une aire de spécialité dans laquelle je serais compétent et pourrais formuler des propositions et implanter des actions intégrées. De même, la multiplicité de mes terrains pédagogiques me semblait représenter un handicap pour l'efficacité et l'application de ma recherche. Si je m'étais concentré sur un ensemble de situations d'apprentissage spécifiques j'aurais certainement été plus à même de réaliser un véritable « diagnostic » de celles-ci et de formuler un certain nombre de propositions. Aujourd'hui cette diversité m'apparaît comme une force car elle constitue à la fois une orientation méthodologique cohérente pour ma recherche et une meilleure préparation aux diverses situations sur lesquelles je pourrai être amené à travailler que ne l'aurait été une étude restreinte sur l'enseignement universitaire du français au Brésil par exemple.

J'ajouterai pour finir que, bien que je ne l'aborde pas parce que je me restreins à la problématique de l'enseignement du FLE, je me positionne résolument en faveur d'une didactique du plurilinguisme au Brésil. Celle-ci peut s'appuyer sur les langues autochtones comme sur les nombreuses langues de l'immigration (cf. ch. V.-I.2.2.). Les travaux sur l'intercompréhension avec le castillan seraient également à valoriser dans ce cadre.

Cette recherche m'ayant convaincu du bien-fondé et de la nécessité de la contextualisation didactique, je souhaite aujourd'hui poursuivre le questionnement sur cette problématique en réalisant une recherche-action à Taïwan. Par une expérience prolongée d'enseignement je pourrai compléter ma formation et mettre en œuvre de manière approfondie l'approche sociodidactique. J'ai également le projet de mener une recherche-action sur une insertion adaptée de l'approche actionnelle sociodidactique dans une classe d'apprenants sinophones. M'intéressant depuis plusieurs années au contexte didactique chinois (j'apprends le mandarin) et à ses particularités, je sais que les conflits culturels et méthodologiques avec la didactique « eurocentrée » y sont particulièrement forts. Aussi je souhaite y « tester » in situ l'approche sociodidactique élaborée ici.

BIBLIOGRAPHIE

La bibliographie ci-dessous rassemble l'ensemble des documents ayant (parfois de manière indirecte) contribué à la rédaction de cette thèse. Cette bibliographie s'organise en quatre parties : bibliographie principale, manuels, sources d'information et bibliographie secondaire.

La bibliographie principale présente les documents pouvant être identifiés comme des « publications scientifiques » consultés au cours de la recherche : travaux de recherche et d'analyses soumis à évaluation (comité de lecture, éditeur, directeur de collection, coordinateur, directeur de recherche...) avant diffusion, travaux parus dans des revues de publications scientifiques, ouvrages collectifs, monographies, actes de colloque, rapports de recherche, thèses, mémoires, etc., ainsi que les communications orales présentées lors de colloques, conférences ou cours.

« Les manuels » donne les références des manuels cités dans la thèse.

La troisième partie, « source d'information », référence les documents et sites ayant fourni des informations utilisées dans la thèse. On y trouve des documents de nature informative, dont la visée première est la diffusion de faits : sites, d'instances gouvernementales notamment mais aussi d'associations, articles de journaux et de blog.

Enfin la dernière partie (« bibliographie secondaire » p. 551), recense les références qui n'ont pas été consultées (documents auxquels je n'ai pas eu accès ou que je n'ai pas lus) mais qui sont données parce que citées dans la thèse. Il s'agit pour l'essentiel des sources des « citations de seconde main » (citations lues dans un ouvrage) et de travaux auxquels il est fait référence. Cette bibliographie secondaire vise à identifier la source des tous les propos cités et à faciliter l'accès du lecteur aux documents d'origine.

Normes de saisie

Dans le cas de rééditions, la date indiquée renvoie à celle de l'exemplaire consulté et non à la première édition, cette dernière est donnée entre crochets.

Lorsqu'un document est disponible en ligne ou a été consulté dans sa version électronique, son adresse de localisation est donnée à la suite de la référence bibliographique.

BIBLIOGRAPHIE PRINCIPALE

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, 1996 [1986], *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos, Paris, 222 pages.

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, 1999, *L'éducation interculturelle*, PUF, Paris, 126 pages.

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, **PORCHER** Louis, 1996, *Éducation et communication interculturelle*, PUF, Paris, 192 pages.

ABDELKADER Ghellal, 2007, « Lecture-Ecriture en classe de F.L.E. », dans Saddek Aoudi et Jacques Cortès, *Recherches francophones en pragmatique et Poétique du langage*, Revue Synergies Algérie n°1, pages 181 à 216. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie1/abdelkader.pdf> (page consultée le 19 août 2010).

ACCARDO Alain, **CORCUFF** Philippe, 1989 [1986] *La Sociologie de Bourdieu, textes choisis et commentés*, Éditions Le Mascaret, Bordeaux, 247 pages.

ANADÓN Marta, 2006, « La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents », dans *Recherches Qualitatives*, Vol 26 (1), 2006, pages 5 à 31. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html> (page consultée le 26 mai 2009).

ARDITTY Joseph, **PERDUE** Clive, 1979, « Variabilité et connaissances en langue étrangère », dans *Encrages : numéro spécial Linguistique Appliquée*, automne 1979, Université de Paris VIII, Vincennes, pages 32 à 43.

ASSELAH-RAHAL Safia, **BLANCHET** Philippe (Dirs.), 2007, *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie : rôles du français en contexte didactique*, Éditions Modulaire Européennes, Fernelmont, 187 pages.

ASSELAH-RAHAL Safia, **BLANCHET** Philippe, 2007, « Contacts de langues et didactique des langues », dans Safia Asselah-Rahal et Philippe Blanchet (Dirs.), *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie : rôles du français en contexte didactique*, Éditions Modulaire Européennes, Fernelmont, 187 pages, pages 27 à 33.

ASSELAH-RAHAL Safia, **BLANCHET** Philippe, **MÉFIDÈNE** Tassadit, 2007, « Propositions pour une didactique du plurilinguisme », dans Safia Asselah-Rahal et Philippe Blanchet (Dirs.), *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie : rôles du français en contexte didactique*, Éditions Modulaire Européennes, Fernelmont, 187 pages, pages 167 à 175.

ATIENZA MERINO J. Luis, 2006, « Les représentations culturelles d'étudiants étrangers » dans *Études de linguistique appliquée (éla) : Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, 2006/4, n° 144, pages 465 à 483.

AUGER Nathalie, 2007, *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*,

Éditions Modulaire Européennes, Fernelmont, 234 pages.

BACHELARD Gaston, 1999 [1938], *La formation de l'esprit scientifique*, PUF, Paris, 257 pages, pages 1 à 60.

BAILLAUQUÈS Simone, 1998, « Le travail des représentations dans la formation des enseignants », dans Léopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier et Philippe Perrenoud (Éds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 268 pages, pages 41 à 61.

BAILLY Danielle, 1997, *Didactique de l'anglais. Volume 1- Objectifs et contenus de l'enseignement*, Nathan, Paris, 288 pages.

BAILLY Sophie, **CIEKANSKI** Maud, 2003, « Enseigner et apprendre deux langues étrangères en un seul cours », dans Francis Carton et Philip Riley, *Vers une compétence plurilingue*, Recherches et applications Le français dans le monde, numéro spécial juillet 2003, Clé international, Le Paris, 192 pages, pages 136 à 142.

BAKIC-MIRIC Natasa, 2008, « Re-imaging Understanding of Intercultural Communication », dans *Journal of Intercultural Communication*, Issue 17, June 2008. <http://www.immi.se/intercultural/nr17/bakic.htm> (page consultée le 18 mars 2008).

BARBÉ Ginette, **COURTILLON** Janine, 2005, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde volume 4, Parcours et stratégies de formation*, De Boeck Université, Bruxelles, 305 pages.

BARDIN Laurence, 2007, *L'analyse de contenu*, PUF, Paris, 291 pages.

BARRÉ-DE MINIA Christine, 2000, *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*, Presses Universitaires de Lille, Lille, 140 pages.

BARRÉ-DE MINIA Christine, 2001, « Le questionnement didactique : entre autonomie et applicationnisme », dans Martine Marquilló-Larruy (Dir.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle, Université de Poitiers, Poitiers, 343 pages, pages 145 à 150.

BEACCO Jean-Claude, 1995, « La méthode circulante et les méthodologies constituées », dans Jacques Pécheur et Gérard Vigner (Dir.), *Méthodes et méthodologies*, Recherches et applications Le Français dans le monde janvier 1995, Hachette, Paris, 192 pages, pages 42 à 49.

BEACCO Jean-Claude, 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue : des mots aux discours*, Hachette Français Langue Étrangère, Paris, 192 pages.

BEACCO Jean-Claude, 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris, 307 pages.

BEACCO Jean-Claude, 2008, « De la diversidad lingüística a la educación plurilingüe : la

Guía para la elaboración de las políticas lingüísticas educativas », dans Oscar Valenzuela (Coord.), *Politiques linguistiques pour le développement national*, Synergies Chili n°4, GERFLINT/Institut Franco-Chilien, pages 17 à 27. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chili4/06beacco.pdf> (page consultée le 25 août 2010)

BEACCO Jean-Claude, **BYRAM** Michael, 2003, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* – version intégrale, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 131 pages. www.coe.int (page consultée le 26 juin 2009).

BEACCO Jean-Claude, **CHISS** Jean-Louis, **CICUREL** Francine, **VÉRONIQUE** Daniel (Dir.), 2005, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, PUF, Paris, 276 pages.

BEAUJEU-GARNIER Jacqueline, **LEFORT** Catherine, **BRET** Bernard, **ROCHEFORT** Michel, 2007, « Brésil - le pays », dans *Site de l'Encyclopædia Universalis*, www.universalis.fr, (page consultée le 17 février 2007).

BÉCHAZ Jean-Pierre (auteur du compte rendu), 2006, « Synthèse Atelier 1 : C'est quoi une méthode calée sur le cadre européen ? », dans *Compte rendu Forum des centres de Fle*, Vichy 2006, <http://www.fle.fr/Vichy/compterenduvichy2006.htm> (page consultée le 27 août 2010).

BELIN Olivia, 2007, « Expérience et recherche qualitative : appréhender « en complexité » des situations d'appropriation des outils d'intelligence collective », dans *Recherches Qualitatives*, Hors série n°3, Association pour la recherche qualitative, pages 540 à 556. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_v3/Belin-FINAL2.pdf (Mise en ligne : 12/10/07).

BENGAILEL Abdelgiawad, 1986, *L'enseignement du français en Lybie : Situation actuelle et perspectives pour l'avenir*, thèse sous la direction de Yves Gentilhomme, Université de Besançon.

BENHOUBOU Nabila, 2009, « Pour une didactique contextualisée du français en Algérie », dans Philippe Blanchet et Khaoula Taleb-Ibrahimi (Dir.), *Plurilinguismes et expressions francophones au Maghreb*, L'Harmattan, Paris, pages 131 à 156.

BÉRARD Évelyne, 1995, « Faut-il contextualiser les manuels ? », dans Jacques Pécheur et Gérard Vigner (Dir.), *Méthodes et méthodologies*, Recherches et applications Le français dans le monde janvier 1995, Hachette, Paris, 192 pages, pages 21 à 24.

BERRINGER Pierre, 1995, « Éditer des méthodes » (Table ronde), dans Jacques Pécheur et Gérard Vigner (Dir.), *Méthodes et méthodologies*, Recherches et applications Le français dans le monde janvier 1995, Hachette, Paris, 192 pages, pages 12 à 20.

BERTAUX Daniel, 1997, *Les récits de vie*, Éditions Nathan université, Paris, 128 pages, page 6 à 10.

BERTUCCI Marie-Madeleine, 2009, « Place de la réflexivité dans les sciences humaines

et sociales : quelques jalons », dans Didier de Robillard (Dir.), *Réflexivité herméneutique. Vers un paradigme de recherche ?*, Cahiers de Sociolinguistique n° 14 Nouvelle Série, 188 pages, pages 43 à 55.

BESOZZI Elena, 2001, « Sciences sociales, pratiques réflexives et contextes formatifs en Italie », dans *Carrefours de l'éducation*, n°12 2001/2, Université de Picardie Jules Verne, pages 116 à 125, http://www.cairn.info/article.phpID_REVUE=CDLE&ID_NUMPUBLIE=CDLE_012&ID_ARTICLE=CDLE_012_0116 (page consultée le 28 août 2010).

BESSE Henri, 1992, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Crefid, Saint-Cloud, 183 pages.

BESSE Henri, 1995, « Méthodes, méthodologie, pédagogie, petit dictionnaire des méthodes », dans Jacques Pécheur et Gérard Vigner (Dirs.), *Méthodes et méthodologies*, Recherches et applications Le Français dans le monde, Hachette, Paris, 192 pages, pages 96 à 107.

BILLIEZ Jacqueline, 2002, « De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues : Vingt ans d'un parcours sociodidactique », dans *Pratiques langagières urbaines : enjeux identitaires, enjeux cognitifs*, VEI enjeux n°130, 264 pages, pages 87 à 101.

BLANCHE-BENVENISTE Claire, **UNIVERSITÉ DE LISBONNE, UNIVERSITÉ DE PROVENCE, UNIVERSITÉ DE SALAMANQUE, UNIVERSITÀ DEGLI STUDI**, 1997, *EuRom4. Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*, La Nuova Italia, Firenze, 762 pages.

BLANCHET Alain, **GOTMAN** Anne, 1992, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Nathan, Paris, 126 pages.

BLANCHET Philippe, 1995, *La Pragmatique d'Austin à Goffman*, Éditions Bertrand Lacoste, Paris, 128 pages.

BLANCHET Philippe, 1998, *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Étrangère*, Peeters, Louvain, 253 pages.

BLANCHET Philippe, 2000, *La linguistique de terrain, méthode et théorie : une approche ethno-sociolinguistique*, PUR, Rennes, 145 pages.

BLANCHET Philippe, 2005-a, « Méthodes et méthodologies pour l'enseignement des langues étrangères », 8 cours sur vidéo dans Canal-u, la webtélévision de l'enseignement supérieur et de la recherche, <http://www.canal-u.com/canalu/index.php?q=didactique+des+langues>, durée : 4h45, (page consultée le 29 décembre 2006).

BLANCHET Philippe, 2005-b, « Minorations, minorisations, minorités : essai de théorisation d'un processus complexe », dans *Cahiers de sociolinguistique* n°10, pages 17 à 47.

BLANCHET Philippe, 2006, *Cours de Master 2 Introduction aux études francophones*,

BLANCHET Philippe, 2007-a, « Sur le statut épistémologique de la notion de « corpus » dans un cadre ethno-sociolinguistique », dans Michelle Auzanneau (Dir.), *La mise en œuvre des langues dans l'interaction*, L'Harmattan, Paris, pages 341 à 352.

BLANCHET Philippe, 2007-b, « Quels « linguistes » parlent de quoi à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques », dans Philippe Blanchet, Louis-Jean Calvet, Didier de Robillard (Dir.), *Un siècle après le Cours de Saussure, la Linguistique en question*, Carnets de l'Atelier de Sociolinguistique n°1, Lesclap-Université d'Amiens, L'Harmattan, Paris, 300 pages, 66 pages, revue en ligne: <http://www.upicardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique31> (page consultée le 26 août 2010).

BLANCHET Philippe, 2007-c, « Développer le plurilinguisme dans une approche interculturelle », dans Olga Maria Diaz et Philippe Blanchet (Dir.), *Pluralité linguistique et approches interculturelles*, revue Synergies Chili Numéro 3, GERFLINT/Institut Franco-Chilien, pages 21 à 27. version en ligne : <http://cla.univfcomte.fr/gerflint/chili3/chili3.html> (page consultée le 18 octobre 2009).

BLANCHET Philippe, 2009-a, « « Contextualisation didactique » : de quoi parle-t-on ? », dans *Le français à l'université* n°2 14ème année, pages 2 à 3, <http://www.bulletin.auf.org/spip.php?article193> (page consultée le 23 juillet 2010).

BLANCHET Philippe, 2009-b, « La réflexivité comme condition et comme objectif d'une recherche scientifique humaine et sociale », dans Didier de Robillard, *Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ?*, Cahiers de sociolinguistique n°14, PUR, Rennes, pages 145 à 152.

BLANCHET Philippe, **FRANCARD** Michel, 2004-a, « Identités culturelles », dans Guy Jucquois et Gilles Ferréol, *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Armand Colin, Paris, 354 pages, pages 155 à 161.

BLANCHET Philippe, **FRANCARD** Michel, 2004-b, « Appartenance (sentiment d'-) », dans Guy Jucquois et Gilles Ferréol, *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Armand Colin, Paris, 354 pages, pages 18 à 25.

BLANCHET Philippe, **LOUNICI** Assia, 2007, « L'approche interculturelle et l'enseignement des langues en Algérie », dans Safia Asselah-Rahal et Philippe Blanchet (Dir.), *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie : rôles du français en contexte didactique*, Éditions Modulaire Européennes, Fernelmont, 187 pages, pages 17 à 27.

BLANCHET Philippe, **CALVET** Louis-Jean, **ROBILLARD** (de) Didier, 2007, « Un siècle après le Cours de Saussure : la linguistique en question », dans Philippe Blanchet, Louis-Jean Calvet, Didier de Robillard (Dir.), *Un siècle après le Cours de Saussure, la Linguistique en question*, Carnets de l'Atelier de Sociolinguistique n°1, Lesclap-Université d'Amiens, L'Harmattan, Paris, 300 pages, 6 pages, revue en ligne: <http://www.upicardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique31> (page consultée le 18 juillet 2010).

BLANCHET Philippe, **MOORE** Danièle et **ASSELAH-RAHAL** (Dir.), 2008, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie, 211 pages.

BLANCHET Philippe, **ASSELAH-RAHAL** Safia, 2008, « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? », dans Philippe Blanchet, Danièle Moore, Safia Asselah-Rahal (Dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie, 211 pages, pages 9 à 16.

BLANCHET Philippe, **TALEB-IBRAHIMI** Khaoula (Dir.), 2009, *Plurilinguismes et expressions francophones au Maghreb*, L'Harmattan, Paris, 259 pages.

BONTE Pierre, **IZARD** Michel (Dir.), 2004, « Aire culturelle », dans *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, PUF, Paris, 842 pages, pages 35 à 36.

BONTE Pierre, **IZARD** Michel (Dir.), 2004, « Culture », dans *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, PUF, Paris, 842 pages, pages 190 à 196.

BONTE Pierre, **IZARD** Michel (Dir.), 2004, « Méthode ethnographique », dans *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, PUF, Paris, 842 pages, pages 190 à 196. page 470 à 475

BORG Serge, 2003, « Les réflexions à la croisée de la notion de progression », dans Paul Rivenc (Dir.), *Apprentissage d'une langue étrangère, seconde. 3, La méthodologie*, De Boeck Université, Bruxelles, 380 pages, pages 51 à 61.

BOUDON Raymond, 2010, « Adaptation sociale », dans *Site de l'Encyclopædia Universalis*, www.universalis.fr, (page consultée le 29 mars 2010).

BOUGNOUX Daniel, 2008, « Savoirs communicants », dans site internet *Non fiction*, http://www.nonfiction.fr/article-964-savoirs_communicants.htm (page consultée le 22 août 2010).

BOURDIEU Pierre, 1976-a, « Le champ scientifique » dans *Actes de la Recherche en Sciences sociales (A.R.S.S.)* n° 2-3, juin 1976, pages 88 à 104. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/issue/arss_0335-5322_1976_num_2_2 (page consultée le 19 août 2010).

BOURDIEU Pierre, 1976-b, « Le sens pratique », dans *Actes de la Recherche en Sciences Sociales (A.R.S.S.)*, n°1 vol. 2, février 1976, pages 43 à 56. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/issue/arss_0335-5322_1976_num_2_1 (page consultée le 19 août 2010).

BOURDIEU Pierre, 1982-a, *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 243 pages.

BOUTAN Pierre, janvier 2002, « L'usage du manuel en question : une tradition en matière

d'apprentissage des langues », dans Michèle Verdelhan-Bourgade (Coord.), *Un discours didactique : le manuel*, Études de linguistique appliquée (éla) : Revue de didactologie des langues-cultures, 01/2002 n°125, Klincksieck, Paris, pages 11 à 24.

BOUVIER Alban, 2008, « Paul Feyerabend » dans *Site de l'Encyclopædia Universalis*.

BOYER Henri, 1997, « Un cadre de référence sociolinguistique à l'usage des acteurs de la politique de diffusion du français à l'étranger », dans *Travaux de didactique du français langue étrangère* n°37, Centre de formation pédagogique pour l'enseignement du français à l'étranger, Université Paul Valéry, Montpellier, pages 5 à 26.

BOYER Henri, 2001, *Introduction à la sociolinguistique*, Dunod, Paris, 104 pages.

BRITO DE ALBUQUERQUE COSTA Heloisa, 2009, « Formation de professeurs de langue étrangère au Brésil : nouveaux défis, nouveaux axes, nouvelles perspectives », dans Véronique Dahlet, *Le Brésil et ses langues : perspectives en français*, revue Synergies Brésil n°7, pages 115 à 127, <http://ressources-cla.univ-fcompte.fr/gerflint/Bresil7/dahlet.pdf> (page consultée le 23 mars 2010).

BRINDLEY Geoff, 2000, « Needs analysis », dans Michael Byram (Dir.) *Routledge Encyclopedia of language teaching and learning*, Routledge, Londres et New-York, 714 pages, pages 438 à 441.

BRITO DAMASCO (de) Denise Gisele, 2010, « Existe-t-il des politiques publiques conçues pour l'enseignement du Français Langue Étrangère au District Fédéral ? », dans René Strehler et Sabine Gorowitz (Coord.), *Politiques publiques et changements en éducation : pour un enseignement réciproque du portugais et du français*, Revue Synergies Brésil n°spécial 1, pages 77 à 84, http://ressources-cla.univ-fcompte.fr/gerflint/BresilSPECIAL1/denise_gisele.pdf (page consultée le 31 août 2010).

BRONCKART Jean-Paul, **CHISS** Jean-Louis, 2007, « Didactique », dans *Site de l'Encyclopædia Universalis*, www.universalis.fr, (page consultée le 26 février 2007).

BRONFENBRENNER Urie, 1979, « Purpose and perspective », dans *The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press, Harvard, 331 pages, pages 3 à 15.

BROUSSEAU Guy, 2003, « Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques », dans *Site Web personnel de Guy Brousseau*, http://pagesperso-orange.fr/daest/guy-brousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf (page consultée le 7 avril 2010).

BURNS Anne, 2000, « Action research » dans Michael Byram (Dir.), *Routledge Encyclopedia of language teaching and learning*, Routledge, Londres et New-York, 714 pages, pages 5 à 8.

BYRAM Michael, 1992, *Culture et éducation en langue étrangère*, Hatier/Didier, Paris, 220 pages.

BYRAM Michael, 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, Clevedon, 123 pages.

BYRAM Michael (Dir.), 2000, *Routledge Encyclopedia of language teaching and learning*, Routledge, Londres et New-York, 714 pages.

BYRAM Michael (Coord.), 2003, *La compétence interculturelle*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 156 pages.

BYRAM Michael, **ZARATE** Geneviève, **NEUNER** Gerhard, 1997, *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un Cadre commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes : études préparatoires*, Comité de l'Éducation, Conseil de la Coopération Culturelle, Éditions du Conseil de l'Europe, 124 pages, www.coe.int (page consultée le 5 juin 2010).

BYRAM Michael, **FLEMING** Michael (Dirs.), 1998, *Language Learning in Intercultural Perspective : Approaches through drama and ethnography*, Cambridge University Press, Cambridge, 310 pages.

BYRAM Michael, **TOST** Manuel (Coord. et Éd.), 2000, *Identité sociale et dimension européenne : la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 198 pages.

BYRAM Michael, **GRIBKOVA** Bella, **STARKEY** Hugh, 2002, *Developing the intercultural dimension in language learning. A practical introduction for teachers*, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Strasbourg, 42 pages.

CADET Lucille, **CAUSA** Mariella, 2006, « Contexte d'enseignement / contexte de formation : des savoirs théoriques aux pratiques de classe », dans Véronique Castellotti et Hocine Chalabi (Dirs.), *Le français langue étrangère et seconde, Des paysages didactiques en contexte*, L'Harmattan, Paris, 320 pages, pages 175 à 185.

CAILLÉ Alain, 1992, « Dix ans d'évolution des sciences sociales », dans *La revue du M.A.U.S.S.* n° 15-16, 1^{er} et 2^{ème} semestre, Éditions La Découverte, Paris.

CAILLÉ Alain, 1997, « Présentation », dans *Guerre et paix entre les sciences : Disciplinarité, inter et transdisciplinarité*, *La revue du M.A.U.S.S. semestrielle* n°10, 2^{ème} semestre 1997, Éditions La Découverte, Paris, 385 pages, pages 5 à 20.

CALVET Louis-Jean, 1996, *Les politiques linguistiques*, PUF, Paris, 127 pages.

CALVET Louis-Jean, 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Plon, Paris, 304 pages.

CALVET Louis-Jean, 2005 [5^{ème} édition mise à jour], *La sociolinguistique*, PUF, Paris, 127 pages.

CALVET Louis-Jean, 2007, « Pour une linguistique du désordre et de la complexité »,

dans Philippe Blanchet, Louis-Jean Calvet et Didier de Robillard, *Un siècle après le Cours de Saussure, la Linguistique en question*, L'Harmattan, Paris, 300 pages, http://www.u-picardie.fr/LESCLAP/IMG/pdf/Calvet_CAS_no1.pdf (page consultée le 15 juillet 2010).

CALVET Louis-Jean, 2009, « Oiapoque /Saint-Georges de l'Oyapoque : effets de marge et fusion des marges en situation frontalière », dans Thierry Bulot (Org.), *Formes et Normes sociolinguistique. Ségrégations et discriminations urbaines*, L'Harmattan, Paris, pages 15 à 40.

CALVET Louis-Jean, **DUMONT** Pierre (Dir.), 1999, *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, 194 pages.

CAMBRA GINÉ Margarida, 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Didier, Paris, 335 pages.

CAMILLERI Carmel, **KASTERZSTEIN** Joseph, **LIPIANSKY** Edmond-Marc, **MALEWSKA-PEYRE** Hanna, **TABOADA-LEONETTI** Isabelle, **VASQUEZ** Ana, 2002 [1990], *Stratégies identitaires*, PUF, Paris, 232 pages.

CAMILLERI-GRIMA Antoinette, 2000, « Learning to learn », dans Michael Byram (Dir.), *Routledge Encyclopedia of language teaching and learning*, Routledge, Londres et New-York, 714 pages, pages 351 à 353.

CANDELIER Michel (Coord.), 2007 [version 2] *À travers les langues et les cultures, CARAP, Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures*, Centre Européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 141 pages. <http://carap.ecml.at/Resources/tabid/425/language/fr-FR/Default.aspx> (page consultée le 15 mai 2009).

CANDELIER Michel, 2005, « L'éveil aux langues : une innovation européenne », dans *Fremdsprachen lehren und Lernen (FLuL)*, Vol. 34, pages 27 à 44. www.europe-avenir.com/TI_Candelier.doc (page consultée le 15 mai 2009).

CANDELIER Michel, **CASTELLOTTI** Véronique, « À travers les langues et les cultures », http://www.ecml.at/mtp2/ALC/html/ALC_F_mat.htm (page consultée le 15 mai 2009).

CARELLI Mario, 1988, *Brésil, épopée métisse*, Gallimard, Paris, 127 pages.

CARELLI Mario, 1993, *Cultures croisées, Histoire des échanges culturels entre la France et le Brésil, de la découverte aux temps modernes*, Nathan, Paris, 250 pages.

CARIOCA Antonio Bezerra, 1983, *Aspects linguistiques et pédagogiques de l'enseignement du français à des publics d'adultes au Brésil*, thèse soutenue à Paris 4, Paris, 306 feuilles.

CARLO de Maddalena, 1998, *L'interculturel*, Clé International, Paris, 126 pages.

CASADEI PIETRARÓIA Cristina, 2009, dans Véronique Dahlet (Dir.), *Le Brésil et ses langues : perspectives en français*, revue Synergies Brésil n°7, GERFLINT, pages 161 à

168, <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Bresil7/dahlet.pdf> (page consultée le 23 mars 2010).

CASTELLOTTI Véronique (Dir.), 2001-a, *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, Publications de l'Université de Rouen, Rouen, 202 pages.

CASTELLOTTI Véronique, 2001-b, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Clé International, Paris, 124 pages.

CASTELLOTTI Véronique, 2001-c, « Retour sur la formation des enseignants de langues : quelle place pour le plurilinguisme ? », dans *Études de linguistique appliquée (éla) : Revue de didactologie des langues-cultures* n°123-124, Klincksieck, Paris, pages 365 à 372.
http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=ELA&ID_NUMPUBLIE=ELA_123&ID_ARTICLE=ELA_123_0365 (page consultée le 28 août 2010).

CASTELLOTTI Véronique, 2001-d, « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues », dans Véronique Castellotti (Dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Publications de l'Université de Rouen, Rouen, 202 pages, pages 9 à 38.

CASTELLOTTI Véronique, 2006, « Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues – principes, modalités, perspectives », *Les Cahiers de l'Acedle, recherches en didactique des langues*, numéro 2, colloque Acedle, juin 2005, pages 319 à 331.

CASTELLOTTI Véronique, 2009, « Réflexivité et pluralité/diversité/hétérogénéité : soi-même comme des autres ? », dans Didier de Robillard (Dir.), *Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ?*, Cahiers de sociolinguistique n°14, PUR, Rennes, pages 129 à 144.

CASTELLOTTI Véronique, **MOORE** Danièle, 2002, « Représentations sociales des langues et enseignement », dans *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 28 pages.
<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf> (page consultée le 18 août 2010).

CASTELLOTTI Véronique, **CHALABI** Hocine (Dir.), 2006, *Le français langue étrangère et seconde, Des paysages didactiques en contexte*, L'Harmattan, Paris, 320 pages.

CASTELLOTTI Véronique, **MOORE** Danièle, 2008, « Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXI^e siècle ? », dans Philippe Blanchet, Danièle Moore, Safia Asselah-Rahal (Dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie, 211 pages, pages 195 à 216.

CAUSA Mariella, **VLAD** Monica, 2008, « Être enseignant de langues à l'heure européenne : analyse comparée des représentations, croyances et savoirs des futurs enseignants de

français langue étrangère », dans Philippe Blanchet, Danièle Moore, Safia Asselah-Rahal (Dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie, 211 pages, pages 127 à 140.

CHEVALLARD Yves, 1991 [1985], *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, La pensée sauvage éditions, Grenoble, 240 pages.

CHEVALLARD Yves, 1996, « La fonction professorale : esquisse d'un modèle didactique », dans Robert Noirfalise et Marie-Jeanne Perrin-Glorian (Éds.), *Actes de la Ville école d'été de didactique des mathématiques*, IREM, Clermont-Ferrand, pages 83 à 122. www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/mat/fdf/textes/YC_1995_Ecole_ete.doc (page consultée le 22 août 2010).

CHISS Jean-Louis, 2001, « La « bivalence » dans la didactique des langues », dans Jean-Louis Chiss, *Didactique intégrée des langues : l'exemple de la « bivalence » au Brésil*, Études de linguistique appliquée (éla) : Revue de didactologie des langues-cultures n°121 janvier-mars 2001, Didier Érudition, Paris, pages 7 à 8. <http://www.cairn.info/revue-ela-2001-1-page-7.htm> (page consultée le 28 août 2010)

CHISS Jean-Louis (Coord.), janvier-mars 2001, *Didactique intégrée des langues : l'exemple de la « bivalence » au Brésil*, Études de linguistique appliquée (éla) : Revue de didactologie des langues-cultures n°121 janvier-mars 2001, Didier Érudition, Paris, 512 pages. <http://www.cairn.info/revue-ela-2001-1.htm> (page consultée le 27 août 2010).

CHISS Jean-Louis, **CICUREL** Francine, 2005, « Présentation générale. Cultures linguistiques, cultures » éducatives et didactiques », dans Jean-Claude Beacco, Jean-Louis Chiss, Francine Cicurel et Daniel Véronique (Dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, PUF, Paris, 276 pages, pages 1 à 9.

CHISS Jean-Louis, **PAGEL** Dario (Dir.), 2007, *La Bivalence. Didactique intégrée du portugais langue maternelle et du français langue étrangère*, FIPF, Paris.

CHOPPIN Alain, 2002, « Les manuels scolaires de langues vivantes de 1789 à nos jours », dans *Les manuels scolaires*, revue Les langues modernes, janvier-février-mars, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (APLV), Paris, 102 pages, pages 6 à 14.

CLANET Claude, 1993, *L'interculturel, introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 236 pages.

COLLÈS Luc, 2007, « Pour une pédagogie des échanges », dans Délégation Wallonie-Bruxelles (Coord.), *Francophonie : des questions vives pour le temps présent*, revue Synergies Chili numéro spécial, GERFLINT/Institut Franco-Chilien, 136 pages, pages 91 à 110.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer : apprentissage des langues et citoyenneté*

européenne, dernière édition, Didier, Paris, Conseil de l'Europe, division des politiques linguistiques, Strasbourg, 191 pages. <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf> (page consultée le 22 août 2010).

COOK Vivian J. , 1977, « Cognitive Processes in Second language learning », dans *IRAL* 15, pages 1 à 20.

COPANS Jean, 1998, *L'enquête ethnologique de terrain*, Nathan, Paris, 128 pages.

COPANS Jean, 2005, *Introduction à l'ethnologie et à l'anthropologie*, Armand Colin, Paris, 127 pages.

COQUILHAT Jean-Christophe, 2002, « La pédagogie différenciée en classe de langue : L'expérience des projets européens, des TICE et de l'enseignement adapté », dans *Les manuels scolaires*, revue les langues modernes, janvier-février-mars 2002, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (APLV), Paris, 102 pages, pages 60 à 70.

CORACINI Maria José R. Faria, 2002, « La configuration identitaire des sujets apprenants et enseignant de FLE », dans Serge Borg (Coord.), *Du Français Langue Étrangère au Français Langue Internationale*, revue Synergies Brésil n° 3, GERFLINT, pages 66 à 83.

CORDIER-GAUTHIER Corinne, 2002, « Les éléments constitutifs du discours du manuel », dans Michèle Verdelhan-Bourgade (Coord.), *Un discours didactique : le manuel*, Études de linguistique appliquée (éla) Revue de didactologie des langues-cultures, n°125 2002/1, pages 25 à 36.

CORDIER-GAUTHIER Corinne, 2007, « Les manuels d'enseignement du FLS au Canada : aperçu historique », dans Michèle Verdelhan-Bourgade (Dir.), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, Éditions De Boeck Université, Bruxelles, 252 pages, pages 180 à 189.

CORRÊA Mônica Cristina, 2005, « Un Brésil, des Brésils », dans *Le Français dans le monde* n°339, mai-juin 2005, <http://www.fdlm.org/fle/article/339/bresil.php> (page consultée le 12 juillet 2010).

CORTÈS Jacques, 2003, « Méthodologie, éthique et didactologie des langues-cultures (DLC) », dans Paul Rivenc (Dir.), *Apprentissage d'une langue étrangère, seconde. 3, La méthodologie*, De Boeck Université, Bruxelles, 380 pages, pages 33 à 50.

CORTÈS Jacques, 2007, « La « Méthode » d'Edgar Morin. Pistes de lecture », dans Délégation Wallonie-Bruxelles (Coord.), *Francophonie : des questions vives pour le temps présent*, revue Synergies Chili numéro spécial, GERFLINT/Institut Franco-Chilien, 136 pages, pages 11 à 29, <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Monde4/cortes.pdf> (page consultée le 31 août 2010).

COSACEANU Ana, 2010, « Politiques linguistiques et réforme des manuels de langue en Roumanie », dans Annie Semal-Lebleu, *Concevoir un manuel de langue*, dossier de la

revue Les langues modernes, janvier-février-mars 2010, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (APLV), Paris, 96 pages, pages 34 à 39.

COSTA Cristina, 2001, « Sociologia, Introdução à ciência da sociedade », Editora Moderna, Rio de Janeiro, 307 pages.

COSTE Daniel, 2001-a, « La notion de compétence plurilingue », dans Direction générale de l'Enseignement scolaire, Ministère de l'Éducation nationale, *Actes du séminaire L'enseignement des langues vivantes*, <http://eduscol.education.fr/D0033/langviv-acte3.htm> (page consultée le 31 août 2010).

COSTE Daniel, 2001-b, « Postface. De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? », dans Véronique Castellotti (Dir.), *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, Publications de l'Université de Rouen, Rouen, pages 191 à 203.

COSTE Daniel, 2008, « La compétence plurilingue », communication au Colloque ACEDLE 18 et 19 janvier 2008, Strasbourg.

COSTE Daniel, **MOORE** Danièle, **ZARATE** Geneviève, 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*, Conseil de l'Europe, Comité de l'Éducation, Conseil de la coopération culturelle, Strasbourg, 196 pages. www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue_FR.doc (page consultée le 31 août 2010).

COUBARD Florence, 2003-2004, « Habitudes culturelles d'apprentissage en activité de compréhension orale », dans *Études de linguistique appliquée (éla)*, *Revue de didactologie des langues-cultures* n°132, Klincksieck, Bruxelles, pages 445 à 455. http://www.cairn.info/article.phpID_REVUE=ELA&ID_NUMPUBLIE=ELA_132&ID_ARTICLE=ELA_132_0445 (page consultée le 31 août 2010).

COULON Alain, 1993, *Ethnométhodologie et éducation*, PUF, Paris, 233 pages.

COULON Alain, 2002 [1987], *L'ethnométhodologie*, PUF, Paris, 128 pages.

COURTILLON Janine, 2000, « Expliquer ou comprendre ? » dans Marie-Jeanne De Man-De Vriendt (Dir.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 1. Parcours et procédures de construction de sens*, De Boeck Université, Bruxelles, 277 pages, pages 147 à 161.

COURTILLON Janine, 2003, *Élaborer un cours de FLE*, Hachette, Paris, 159 pages.

CUCHE Denys, 2001, *La notion de culture dans les sciences sociales*, La Découverte, Paris, 120 pages.

CUQ Jean-Pierre, 2004, « Situation », dans Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé International, Paris, page 222.

CUQ Jean-Pierre, 2004, « Contexte », dans Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé International, Paris, page 54.

CUQ Jean-Pierre, 2005 [1996], *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Didier/Hatier, Paris, 127 pages.

CUQ Jean-Pierre, **GRUCA** Isabelle, 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Grenoble, 504 pages.

DABÈNE Louise, 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*, Hachette FLE, Paris, 191 pages.

DABÈNE Louise, 1995, « Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires ? », dans *Études de linguistique appliquée (éla) : Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 98 avril/juin, page 103.

DABÈNE Louise, 1996, « Présentation », dans Louise Dabène et Christian Degache (Dir.), *Comprendre les langues voisines, Études de linguistique appliquée (éla) : Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 104, pages 389 à 391.

DABÈNE Louise, 2003, « From applied linguistics to sociolinguistics: a research itinerary » (De la linguistique appliquée à la sociolinguistique : un itinéraire de recherche, dans *Sociolinguistics in France : theoretical trends at the turn of the century*, International Journal of the Sociology of Language, n° 160, pages 105 à 121.

DABÈNE Michel, **RISPAIL** Marielle, 2008, « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France », dans *La lettre de l'AIRDF*, n°42, Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français, pages 10 à 13.

DAHLET Patrick, 2009, « Le Brésil entre ses langues : relances du français », dans Véronique Dahlet (Dir.), *Le Brésil et ses langues : perspectives en français*, Synergies Brésil n°7, pages 169 à 175, <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Bresil7/dahlet.pdf> (page consultée le 23 mars 2010).

DAUNAY Bertrand, **DELCAMBRE** Isabelle, **REUTER** Yves (Dir.), 2009-a, *Didactique du français, le socioculturel en question*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 268 pages.

DAUNAY Bertrand, **DELCAMBRE** Isabelle, **REUTER** Yves, 2009-b, « Le socioculturel en questions », dans Bertrand Daunay, Isabelle Delcambre et Yves Reuter (Dir.), *Didactique du français, le socioculturel en question*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 268 pages, pages 19 à 36.

DEBYSER Francis, 1973, « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique », dans *Vers l'an 2000, Le Français dans le monde* n° 100, octobre 1973, Larousse, Paris, pages 63 à 68.

DEBYSER Francis, 1982, « Pédagogies venues d'ailleurs – Transferts de didactiques et de cultures », dans Salvador Benadava (Coord.), *Les voies de la communication interculturelle*, revue *Le français dans le monde* n° 170 juillet, Hachette, Paris, pages 25 à 27.

DEFAYS Jean-Marc avec la collaboration de **DELFOUR** Sarah, 2003, *Le français langue étrangère et seconde, Enseignement et apprentissage*, Pierre Mardaga éditeur, Sprimont (Belgique), 288 pages.

DEFAYS Jean-Marc, **DELCOMINETTE** Bernadette, **DUMORTIER** Jean-Louis, **LOUIS** Vincent, 2003, *L'enseignement du français aux non francophones : le poids des situations et des politiques linguistiques*, Université Catholique de Louvain, Louvain, 267 pages.

DELATTRE Pierre, 2007, « Les recherches interdisciplinaires », dans *Site de l'Encyclopædia Universalis*, www.universalis.fr, (page consultée le 26 février 2007).

DEMAIZIÈRE Françoise, **NARCY-COMBES** Jean-Paul, 2007, « Du positionnement épistémologique aux données de terrain », dans *Méthodologie de recherche en didactique des langues*, Cahiers Acedle n°4 Journées NeQ, Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères, IUFM d'Aquitaine, Bordeaux, pages 1 à 20.

DEMORGON Jacques, 2008, « Vivre et penser « mondial » et « global » », dans Oscar Valenzuela (Coord.), *Politiques linguistiques pour le développement national*, revue *Synergies Chili* n°4, GERFLINT/Institut Franco-Chilien, 153 pages, pages 63 à 71.

DE MORI Geraldo Luiz, 2005, « Comme les héros d'Astérix », dans *La France et les Français vus de loin*, Études 2005/3 Tome 403, pages 231 à 233.

DENIS Myriam, 2005, « Une certaine vision de la culture », dans Ginette Barbé et Janine Courtillon, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde volume 4, Parcours et stratégies de formation*, De Boeck Université, Bruxelles, 305 pages, pages 39 à 58.

DEWAELE Jean-Marc, **PAVLENKO** Aneta, « Emotion Vocabulary in Interlanguage », dans *Language learning* volume 52 n°2, juin 2002, Blackwell Publishing, Londres, pages 263 à 322.

DÖRNYEI Zoltán, **SKEHAN** Peter, 2005, « Individual Differences in Second Language Learning », dans Catherine J. Doughty, Mike H. Long (Dirs.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell Publishing, Londres.

DORTIER Jean-François, 2008-a, « Dialogique », dans *Le dictionnaire des sciences humaines*, Éditions Sciences Humaines, Auxerre, 875 pages, pages 153 à 154.

DORTIER Jean-François, 2008-b, « Didactique », dans *Le dictionnaire des sciences humaines*, Éditions Sciences Humaines, Auxerre, 875 pages, page 154 à 155.

DORTIER Jean-François, 2008-c, « Méthode », dans *Le dictionnaire des sciences humaines*, Éditions Sciences Humaines, Auxerre, 875 pages, page 461 à 462.

DORTIER Jean-François, 2008-d, « Qualitative (méthode) », dans *Le dictionnaire des sciences humaines*, Éditions Sciences Humaines, Auxerre, 875 pages, pages 593.

DORTIER Jean-François, 2008-e, « Action », dans *Le dictionnaire des sciences humaines*, Éditions Sciences Humaines, Auxerre, 875 pages, pages 10 à 12.

DORTIER Jean-François, 2008-e, « Réflexivité », dans *Le dictionnaire des sciences humaines*, Éditions Sciences Humaines, Auxerre, 875 pages, pages 617 à 619.

DOUCET Céline, 2008, « Paradoxes de l'enseignement de français en Louisiane : quelles perspectives didactiques pour quel français ? », dans Philippe Blanchet, Danièle Moore et Safia Asselah-Rahal, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie, 211 pages, pages 61 à 72.

DOUCIN Michel et **ENGEL** Norbert, 2002, « Réflexion sur la politique culturelle extérieure française, à partir d'une étude sur le Brésil et l'Argentine », dans Espace documentation, Études, *Site du Haut Conseil de la coopération internationale*, <http://www.hcci.gouv.fr/lecture/etude/et004.html>, (page consultée le 26 décembre 2006).

DROULERS Martine, **BROGGIO** Céline, 2005, *Le Brésil*, PUF, Paris, 128 pages.

DUBOIS Jean, **GIACOMO** Mathée, **GUESPIN** Louis, **MARCELLESI** Christiane, **MARCELLESI** Jean-Baptiste et **MÉVEL** Jean.-Pierre, 1994, « Langue », dans *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Paris, pages 266 à 273.

DUBOIS Jean, **GIACOMO** Mathée, **GUESPIN** Louis, **MARCELLESI** Christiane, **MARCELLESI** Jean-Baptiste et **MÉVEL** Jean.-Pierre, 1994, « Langage », dans *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Paris, pages 264 à 266.

DUBOIS Jean, **GIACOMO** Mathée, **GUESPIN** Louis, **MARCELLESI** Christiane, **MARCELLESI** Jean-Baptiste et **MÉVEL** Jean.-Pierre, 1994, « Contexte », dans *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Paris, pages 116.

DUBOIS Jean, **GIACOMO** Mathée, **GUESPIN** Louis, **MARCELLESI** Christiane, **MARCELLESI** Jean-Baptiste et **MÉVEL** Jean.-Pierre, 1994, « Situation », dans *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Paris, pages 434.

DUFAYS Jean-Louis, 2000, « Didactique du français et réflexion épistémologique : ou [sic] en sommes-nous ? Que voulons-nous ? » dans Martine Marquilló-Larruy, *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle, Université de Poitiers, Poitiers, 343 pages, pages 309 à 318.

DUMONT Pierre, 2003, « Plurilinguisme : force ou faiblesse de l'Afrique francophone ? », dans Francis Carton et Philip Riley, *Vers une compétence plurilingue*, revue Le Français dans le monde Recherches et applications numéro spécial juillet 2003, Clé international,

Paris, 192 pages, pages 118 à 134.

EISL Margit, 2006, « Représentations et stéréotypes à l'œuvre dans la classe de langue : pistes didactiques à l'exemple des regards croisés France-Autriche », dans Henri Boyer et alii. (Éds.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, actes du colloque juin 2006 Montpellier, tome 3, Éducation, école, didactique, pages 91 à 100.

ÉLOY Jean-Michel, 2004, « Langues proches : que signifie de les enseigner ? » dans *Études de linguistique appliquée : Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie* 2004/4, n°136, pages 393 à 402.

E.U. SERVICES RÉDACTIONNELS, 2010, « Adaptation », dans *Site de l'Encyclopædia Universalis* (page consultée le 7 juillet 2010), <http://www.universalis-edu.com> (page consultée le 31 août 2010).

FERRÉOL Georges, 2004, « Culture » dans Georges Ferréol et Guy Jucquois (Dirs.), 2004, *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Armand Colin, Paris, 354 pages, pages 81 à 83.

FEYERABEND Paul, 1979 [1975], « Introduction », dans *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*, Éditions du Seuil, Paris, 350 pages, pages 13 à 20.

FORTIN Robin, 2000, *Comprendre la complexité, Introduction à La Méthode d'Edgar Morin*, Presses Universitaires de Laval, L'Harmattan, Québec, Paris, 206 pages.

FREINET Célestin, 1994 [édition posthume], *Œuvres pédagogiques tome 2*, Édition établie par Madeleine Freinet, Seuil, Paris, 720 pages.

FREIRE Paulo, 2006 [1996], *La pédagogie de l'autonomie*, Éditions Erès, Ramonville Saint-Agne, 191 pages.

GADAMER Hans Georg, 2010, « Historicité », dans *Site de l'Encyclopædia Universalis* <http://www.universalis-edu.com> (page consultée le 10 janvier 2010).

GAGNEPAIN Jean, 1990, *Du vouloir dire : traité d'épistémologie des sciences humaines*, Livre et communication, Paris, 2 volumes.

GAJO Laurent, **MONDADA** Lorenza, 2000, *Interactions et acquisitions en contexte, Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*, Éditions Universitaires Fribourg Suisse, Fribourg, 250 pages.

GALISSON Robert, 1995, « À enseignant nouveau, outils nouveaux », dans Jacques Pécheur et Gérard Vigner (Dirs.), janvier 1995, *Méthodes et méthodologies*, Revue Le Français dans le monde Recherches et applications, Hachette, Paris, 192 pages, pages 70 à 78.

GALISSON Robert, **COSTE** Daniel, 1988, « Méthode », dans *Dictionnaire de didactique*

des langues, Hachette, Paris, 612 pages, pages 341 à 342.

GALISSON Robert, **COSTE** Daniel, 1988, « Méthodologie », dans *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris, 612 pages, pages 342 à 343.

GALISSON Robert, **COSTE** Daniel, 1988, « Didactique », dans *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris, 612 pages, page 151.

GALISSON Robert, **COSTE** Daniel, 1988, « Contexte », dans *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris, 612 pages, pages 123 à 124.

GALISSON Robert, **COSTE** Daniel, 1988, « Situation », dans *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris, 612 pages, pages 504 à 506.

GAONAC'H Daniel, 2000, « Méthodes de recherche en didactique et en psychologie : emprunts et perversions », dans Martine Marquilló-Larruy (Dir.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle, Université de Poitiers, Poitiers, 343 pages, pages 99 à 104.

GASNIER Annie, 2008, *Brésil. Le réveil du géant latino-américain*, Éditions du Cygne, Paris, 119 pages.

GESCHWIND-HOLTZER Gisèle, 1981, *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique : application à un cours de langue*, « De vive voix », Hatier CREDIF, Paris, 127 pages.

GILES Jim, 2005, « Internet encyclopaedias go head to head », dans *Nature* 438, 15 décembre 2005, pages 900 à 901.
<http://www.nature.com/news/2005/051212/full/438900a.html> (page consultée le 20 décembre 2008).

GLASERSFELD Ernst von, 2004, « Pourquoi le constructivisme doit-il être radical ? », dans Philippe Jonnart et Domenico Masciotra. (Éds.), *Constructivisme, Choix contemporains, Hommage à Ernst von Glasersfeld*, Presses de l'Université de Québec, Sainte Foy, Québec, <http://www.univie.ac.at/constructivism/EvG/papers/162.pdf> (page consultée le 31 août 2010).

GOFFMAN Erving, 1974, *Les rites d'interaction*, les Éditions de Minuit, Paris, 230 pages.

GOHARD-RADENKOVIC Aline, 2004 [1999], *Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Peter Lang, Berne, 265 pages.

GONTHIER Frédéric, 2008, « Habitus », dans *Site de l'Encyclopædia Universalis* <http://www.universalis-edu.com> (page consultée le 26 sept 2008).

GOUVÊA LOUSADA Eliane, 2002, « Elaboração de material didático para o ensino de francês », dans Angela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra

(Org.), *Gêneros Textuais & Ensino*, Editora Lucerna, Rio de Janeiro, pages 73 à 86.

GRANDMANGIN Michèle, 1995, « Éditer des méthodes » (Table ronde), dans Jacques Pécheur et Gérard Vigner (Dir.), janvier 1995, *Méthodes et méthodologies*, revue Le Français dans le monde Recherches et applications, Hachette, Paris, 192 pages, pages 12 à 20.

GUBA Egon G., 1981, « Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries », dans *Education, Communication and Technology* vol. 29 n°2, pages 75 à 91.

GUICHON Nicolas, 2007, « Recherche-développement et didactique des langues », dans *Les Cahiers de l'Acedle, numéro 4*, Journées NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues, janvier 2007, pages 37 à 54.

GUIDÈRE Matthieu, 2002-a (Dir.), *Les manuels scolaires*, dossier revue Les langues modernes, janvier-février-mars, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (APLV), Paris, 102 pages.

GUIDÈRE Matthieu, 2002-b, « Editorial », dans *Les langues modernes, dossier : Les manuels scolaires*, janvier-février-mars, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (APLV), Paris, 102 pages, pages 3 à 5.

GUMPERZ John, 1989 [textes de 1982, 1971 et 1986], *Engager la conversation, introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, les Éditions de Minuit, Paris, 195 pages.

HALPERN Catherine, **RUANO-BORBALAN** Jean-Claude (Coords.), 2004, *Identité(s), L'individu, Le groupe, La société*, Sciences Humaines Éditions, PUF, Paris, 391 pages.

HALTÉ Jean-François, 2000, « Des modèles de la didactique aux problèmes de la DFLM », dans Martine Marquilló-Larruy (Dir.), *Questions d'épistémologie en didactique du français, (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle, Université de Poitiers, Poitiers, 343 pages, pages 13 à 19.

HAMIDOU Nabila, 2007, « La langue et la culture : une relation dyadique », dans Jacques Cortès et Saddek Aouadi (Coord.), *Recherches francophones en pragmatique et Poétique du langage*, revue Synergies Algérie n°1, année 2007, pages 29 à 40, <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie1/hamidou.pdf> (page consultée le 31 août 2010).

HEATHCOTE Dorothy, **BOLTON** David, 1998, « Teaching culture through drama », dans Michael Byram et Michael Fleming, *Language Learning in Intercultural Perspective : Approaches through drama and ethnography*, Cambridge University Press, Cambridge, 310 pages, pages 158 à 177.

HELLER Monica, 2002, *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier, 176 pages, pages 1 à 77.

HIMETA Mariko, 2007, « La notion de représentation en didactique des langues », dans *Revue japonaise de didactique du français* n° 2 vol. 2, le 27 octobre 2007, 18 pages,

<http://www.soc.nii.ac.jp/sjdf/Revue/%83t%83%89%83%93%83X33-069-086.pdf> (page consultée le 12 février 2009).

HYMES Dell H., 1991 [1973], *Vers la compétence de communication*, Didier, Paris, 219 pages.

ISHIKAWA Fumiya, 2004 : « L'intervention de l'"extérieur" dans la construction des motivations des apprenants et des représentations relatives à la langue : la didactique du FLE au Japon mise en jeu par le contexte », *Enseignement du français au Japon* no. 32, pages 45 à 66.

JIN Lixian, **CORTAZZI** Martin, 1998, « The culture the learner brings : a bridge or a barrier ? », dans Michael Byram et Michael Fleming, *Language Learning in Intercultural Perspective : Approaches through drama and ethnography*, Cambridge University Press, Cambridge, 310 pages, pages 98 à 118.

JUILLIARD Olivier, 2010, « Analyse transactionnelle », dans *Site de l'Encyclopædia Universalis*, www.universalis.fr, (page consultée le 13 janvier 2010).

KASSIR Samir, octobre 1982, « Enseigner par les langues », dans *Le monde de l'éducation*, n°87, pages 22 à 23.

KODOTCHIGOVA Maria A., « The Role Play in Teaching Culture : Six Quick Steps for Classroom Implementation », dans *The Internet TESL Journal* Vol. VIII No. 7, July 2002 <http://iteslj.org/> <http://iteslj.org/Techniques/Kodotchigova-RolePlay.html> (page consultée le 31 août 2010).

KOK ESCALLE Marie-Christine, 2006, « L'enseignement du français langue étrangère aux Pays-Bas : approche historique et méthodologique de la problématique de l'offre et de la demande », dans Véronique Castellotti et Hocine Chalabi (Dirs.), *Le français langue étrangère et seconde, Des paysages didactiques en contexte*, L'Harmattan, Paris, 320 pages, pages 29 à 36.

KRAMSCH Claire, 1993, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 295 pages.

KREMER-MARIETTI Angèle, 2007, « Positivisme », dans *Site de l'Encyclopædia Universalis*, www.universalis.fr, (page consultée le 13 janvier 2010).

LABURTHE-TOLRA Philippe, **WARNIER** Jean-Pierre, 2003, « Ethnologie, anthropologie, société, civilisation », dans Philippe Laburthe-Tolra et Jean-Pierre Warnier, *Ethnologie, anthropologie*, PUF, Paris, 428 pages, pages 13 à 14.

LABURTHE-TOLRA Philippe, **WARNIER** Jean-Pierre, 2003, « L'ethnocentrisme », dans Philippe Laburthe-Tolra et Jean-Pierre Warnier, *Ethnologie, anthropologie*, PUF, Paris, 428 pages, pages 15 à 17.

LABURTHE-TOLRA Philippe, **WARNIER** Jean-Pierre, 2003, « Ethnographie, ethnologie, anthropologie », dans Philippe Laburthe-Tolra et Jean-Pierre Warnier, *Ethnologie, anthropologie*, PUF, Paris, 428 pages, pages 15 à 17.

anthropologie, PUF, Paris, 428 pages, pages 52 à 53.

LABURTHE-TOLRA Philippe, **WARNIER** Jean-Pierre, 2003, « L'enquête », dans Philippe Laburthe-Tolra et Jean-Pierre Warnier, *Ethnologie, anthropologie*, PUF, Paris, 428 pages, pages 381 à 399.

LADMIRAL Jean-René, **LIPIANSKY** Edmond Marc, 1989, *La communication interculturelle*, Armand Colin, Paris, 320 pages.

LAMOTTE Jean-Luc, 2001, *Introduction à la théorie de la médiation : l'anthropologie de Jean Gagnepain*, De Boeck Université, Bruxelles, 168 pages.

LAMY Marie-Noëlle, 2007, « Réponse à Nicolas Guichon. La recherche-développement en didactique des langues : trois questions, trois ouvertures », dans *Les Cahiers de l'Acedle*, Journées NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues, numéro 4, janvier 2007, pages 55 à 64, www.acedle.org/spip.php?article605 (page consultée le 31 août 2010).

LANSEL Elisabeth, 2010, « Le manuel numérique », dans Annie Semal-Lebleu, *Concevoir un manuel de langue*, dossier de la revue Les langues modernes janvier-février-mars 2010, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (APLV), Paris, 96 pages, pages 40 à 46.

LANTOLF James P. (Dir.), 2000-a, *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford University Press, Oxford, 296 pages.

LANTOLF James P., 2000-b, « Introducing sociocultural theory », dans James P. Lantolf (Dir.), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford University Press, Oxford, 296 pages, pages 1 à 26.

LARGEAULT Jean, 2008, « Méthode », dans *Site de l'Encyclopædia Universalis*, <http://www.universalis-edu.com> (page consultée le 22 août 2009).

LEBRUN Paule, 2005, « Récits de vie et romans familiaux, retrouver la mémoire » dans *La recherche qualitative en sciences humaines met le chercheur au centre de la recherche*, Magazine de l'Université du Québec, http://www.uquebec.ca/mag/mag2005_01/culture2005_01.html (page consultée le 05 février 2010).

LEFRANÇOIS Pascale, **MONTÉSINOS-GELET** Isabelle, « L'évolution des représentations des futurs enseignants du primaire sur la langue et son enseignement », dans *Actes du 9ème colloque de l'AIRDF*, Québec, 26 au 28 août 2004, 14 pages, <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/lefrancois-montesinos.pdf>

LE GAL Damien, 2007, *L'enseignement du français au Brésil : un début d'approche ethno-sociodidactique*, Université de Rennes 2, 145 pages.

LEHMANN Denis, 1995, « Langue, société et apprentissage dans le contenu des

méthodes de langue », dans *Études de linguistique appliquée (éla)*, *Revue de didactologie des langues-cultures* vol. 98 1995 avril/juin, pages 8 à 22.

LEIRIS Michel, 2007 [2e édition], « Ethnologie », dans Yves Alpe, Alain Beitone, Christine Dollo, Jean-Renaud Lambert et Sandrine Parayre, *Lexique de sociologie*, Éditions Dalloz, Paris, 377 pages, page 115.

LE MOIGNE Jean-Louis, 1997, « L'arbre ou l'archipel ? Sur la connaissance disciplinée » dans *Guerre et paix entre les sciences : Disciplinarité, inter et transdisciplinarité*, La revue du M.A.U.S.S. semestrielle n°10 2^{ème} semestre 1997, Éditions La Découverte, Paris, 385 pages, pages 167 à 184.

LE MOIGNE Jean-Louis, 1995, *Les épistémologies constructivistes*, PUF, Paris, 127 pages.

LE MOIGNE Jean-Louis, 2002, *Le Constructivisme, t. 1 : Les enracinements*, L'Harmattan, Paris, 298 pages.

LE MOIGNE Jean-Louis, 2003, *Le Constructivisme, t. 3 : Modéliser pour comprendre*, L'Harmattan, Paris, 335 pages.

LENOIR Pascal, 2010, « Les manuels d'espagnol et le changement », dans Annie Semal-Lebleu, *Concevoir un manuel de langue*, dossier de la revue Les langues modernes, janvier-février-mars 2010, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (APLV), Paris, 96 pages, pages 47 à 57.

LENOUVEL Sandrine, **CORTÈS** Jacques, 2007, « Poursuivre l'hominisation de l'homme ? Pensée complexe et enseignement-apprentissage des Langues-Cultures », dans *Francophonie : des questions vives pour le temps présent*, revue Synergies Chili, GERFLINT/Institut Franco-Chilien, 136 pages, pages 49 à 56, ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Monde4/lenouvel.pdf (page consultée le 31 août 2010).

LEVÉCOT Agnès, 2002, « La prise en compte de l'hétérogénéité dans un manuel de portugais », dans *Les manuels scolaires*, dossier revue Les langues modernes, janvier-février-mars, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (APLV), Paris, 102 pages, pages 31 à 37.

LEWIS Paul (Dir.), 2009 [16e édition], « Languages of Brasil », dans *Ethnologue : Languages of the world*, SIL International, Dallas, Texas, version en ligne <http://www.ethnologue.com> (page consultée le 31 août 2010).

LIPIANSKY Edmond Marc, « La formation interculturelle consiste-t-elle à combattre les stéréotypes et les préjugés ? », 6 pages <http://www.ofaj.org/paed/texte/stereofr/stereofr3.html> (page consultée le 31 août 2010).

LIRA Márcia, 2001, « Les représentations de la langue construites en langue maternelle et les transferts en langue étrangère », dans Jean Louis Chiss (Coord.), *Didactique intégrée des langues : l'exemple de la « bivalence » au Brésil*, Études de linguistique appliquée (éla) : Revue de didactologie des langues-cultures, pages 63 à 69.

LITTLE David, 2003, « Le plurilinguisme dans le Portefeuille des langues européennes », dans Francis Carton et Philip Riley, *Vers une compétence plurilingue*, revue Le Français dans le monde Recherches et applications numéro spécial juillet 2003, Clé international, Paris, 192 pages, pages 107 à 117.

LORCERIE Françoise, 2000, « Éducation interculturelle : états des lieux », dans *VEI Enjeux* n° 129, juin 2002, pages 170 à 189.

LURÇAT François, 1997, « Pour une épistémologie négative. Discipline et frontière », dans *Guerre et paix entre les sciences : Disciplinarité, inter et transdisciplinarité*, La revue du M.A.U.S.S. Semestrielle n°10, 2^{ème} semestre 1997, Éditions La Découverte, Paris, 385 pages, pages 155 à 166.

LYOTARD Jean-François, 1995, *La phénoménologie*, PUF, Paris, 128 pages.

MANNONI Pierre, 2001 [1998], *Les représentations sociales*, PUF, Paris, 128 pages.

MARC Edmond, **PICARD** Dominique, 1989, *L'interaction sociale*, PUF, Paris, 239 pages, pages 103 à 111.

MARCEL Jean-François, **RAYOU** Patrick, 2004, *Recherches contextualisées en éducation*, INRP, Paris, 272 pages.

MARQUILLÓ LARRUY Martine (Dir.), 2001, *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle (AIRDF), Université de Poitiers, Poitiers, 343 pages.

MARTINIÈRE Guy, 1982, *Aspects de la Coopération franco-brésilienne*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 223 pages.

MARTINEZ Pierre, 2004, *La didactique des langues étrangères*, 4^{ème} édition, PUF, Paris, 127 pages.

MARTINEZ Pierre, **PEKAREK DOEHLER** Simona, 2000, « Introduction : une notion en question », dans Pierre Martinez et Simona Pekarek Doehler (Coords.), *La notion de contact en didactique des langues*, Notions en questions, Rencontres en didactique des langues, ENS Éditions, Fontenay/Saint-Cloud, pages 9 à 20.

MAZOURSKAÏA-PORTET Alla, 2010, « Concevoir un manuel de russe pour une communication professionnelle », dans Annie Semal-Lebleu, *Concevoir un manuel de langue*, dossier de la revue Les langues modernes 1, janvier-février-mars 2010, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (APLV), Paris, 96 pages, pages 58 à 65.

MAZOURSKAÏA Alla, 2007, « Le choc des valeurs nationales. Cas de la Russie », dans Michèle Verdelhan-Bourgade (Coord.) et alii, *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?*,

L'Harmattan, Paris, pages 139 à 149.

MEIRIEU Philippe, 2004 [1985], *L'école, mode d'emploi*, ESF Éditeur, Issy-les-Moulineaux, 188 pages.

MELLO Maria Elizabeth Chaves de, 2006, « Les études françaises au Brésil. Pour quoi faire ? », dans *Synergies Brésil n°6*, GERFLINT, pages 113 à 118.

MESQUITA Angela Maria, 2002, *L'enseignement du FOS dans les universités du Nord-Est du Brésil, publics, besoins et outils*, Université Stendhal Grenoble 3, Grenoble, 596 feuilles.

MEYER Meinert, 1991, « Developing transcultural competence : Case studies of advanced language learners », dans Dieter Buttjes and Michael Byram (Dir.), *Mediating Languages and Cultures : Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, Multilingual Matters, Clevedon, 333 pages, pages 136 à 158.

MILED Mohammed, 2003, « Quelles spécificités didactiques dans un contexte de français langue seconde ? », dans Jean-Marc Defays (Dir.), *L'enseignement du français aux non francophones : le poids des situations et des politiques linguistiques*, Université Catholique de Louvain, Louvain, 265 pages, pages 197 à 207.

MIN Ao, 2007, « L'apprentissage de la langue étrangère est-il contradictoire avec la formation du citoyen ? », dans Michèle Verdelhan-Bourgade (Coord.) et alii, *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?*, L'Harmattan, Paris, 294 pages, pages 129 à 137.

MOÏSE Claudine, 2009, « De l'arrière à l'avant-scène ou de l'intérêt de la réflexivité en sociolinguistique », dans Didier de Robillard, *Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ?*, *Cahiers de sociolinguistique n°14* Nouvelle Série, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 188 pages, pages 177 à 188.

MOIRAND Sophie, 1990 [1982], *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris, 188 pages.

MOITA LOPES Luiz Paulo, 2003, « A nova ordem social, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil : a base intelectual para uma ação política » dans Leila Bárbara et Rosinda de Castro Guerra Ramos. (Orgs.), *Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Linguas*, Mercado de Letras, Campinas.

MONJO Patricia, 2007, « Aspects culturels et politiques dans les manuels d'anglais langue étrangère », dans Michèle Verdelhan-Bourgade (Coord.) et alii, *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?*, L'Harmattan, Paris, pages 107 à 122.

MONNERIE-GOARIN Annie, avril 2002, « Questions de géographie mondiale du français, de sa diffusion et de son enseignement », dans *Les Cahiers de l'ASDIFLE n°13*, pages 81 à 88.

MONTAIGNE-MACAIRE Dominique (Coord.), **SPRINGER** Claude (Dir.), janvier 2007, *Journées en Questions, numéro 2 : Méthodologie de recherche en didactique des*

langues, *Les Cahiers de l'Acedle* n°4, ACEDLE, Strasbourg, http://acedle.u-strasbg.fr/rubrique.php3?id_rubrique=55 (page consultée le 12 janvier 2009).

MONTAIGNE-MACAIRE Dominique, « Didactique des langues et recherche-action », dans Dominique Montaigne-Macaire (Coord.) et Claude Springer (Dir.), janvier 2007, *Journées en Questions, numéro 2 : Méthodologie de recherche en didactique des langues, Les Cahiers de l'Acedle* n°4, ACEDLE, Strasbourg, pages 93 à 120, http://acedle.u-strasbg.fr/rubrique.php3?id_rubrique=55 (page consultée le 12 janvier 2009).

MOORE Danièle (Coord.), 2001, *Les représentations des langues et de leur apprentissage, Références, modèles, données et méthodes*, Didier, Paris, 181 pages.

MOORE Danièle, 2006, *Plurilinguismes et école*, Didier, Paris, 320 pages.

MOORE Danièle, **SABATIER** Cécile, **JACQUET** Marianne, **MASINDA** Mambo, 2009, « Voix africaines à l'école de la francophonie canadienne. Réflexions pour une culture didactique du plurilinguisme contextualisée », dans Philippe Blanchet, Danièle Moore et Safia Asselah-Rahal (Dirs.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie, 211 pages, pages 19 à 40.

MORIN Edgar, 1977, *La méthode 1, La Nature de la Nature*, Éditions du Seuil, Paris, 410 pages.

MORIN Edgar, 1980, *La méthode 2, La Vie de la Vie*, Éditions du Seuil, Paris, 470 pages.

MORIN Edgar, 1986, *La méthode 3, La Connaissance de la Connaissance*, Éditions du Seuil, Paris, 244 pages.

MORIN Edgar, 1991, *La méthode 4, Les idées, leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*, Éditions du Seuil, Paris, 264 pages.

MORIN Edgar, 1997, « Sur la transdisciplinarité », dans *Guerre et paix entre les sciences : Disciplinarité, inter et transdisciplinarité*, La revue du M.A.U.S.S. semestrielle, n°10, 2^{ème} semestre 1997, Éditions La Découverte, Paris, 385 pages, pages 21 à 29.

MORIN Edgar, 2000 [1999], *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Éditions du Seuil, Paris, 130 pages.

MORIN Edgar, 2001, *La méthode 5, L'humanité de l'humanité, L'identité humaine*, Éditions du Seuil, Paris, 293 pages.

MORIN Edgar, 2004, *La méthode 6, L'Éthique complexe*, Éditions du Seuil, Paris, 241 pages.

MORIN Edgar, 2005, *Introduction à la pensée complexe*, Points, Paris, 158 pages.

MORIN Edgar, **LE MOIGNE** Jean-Louis, 1999, *L'intelligence de la complexité*,

L'Harmattan, Paris, 332 pages.

MOSCOVICI Serge, 1998, « Fécondités, limites et échecs de la pratique interdisciplinaire » dans *Interdisciplinarités*, Revue Le Genre humain n° 33, Seuil, Paris, 207 pages, pages 15 à 29.

MUCCHIELLI Alex, 2003, *L'identité*, PUF, Paris, 127 pages.

MUCCHIELLI Alex (Dir.), 2004-a, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Armand Colin, Paris, 304 pages.

MUCCHIELLI Alex, 2004-b, « Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains », dans *Recherches Qualitatives*, -Hors -Série- Numéro 1, Actes du colloque Recherche qualitative et production de savoirs, <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Actes%20ARQ/texte%20Mucchielli%20actes.pdf>, (page consultée le 08 janvier 2008).

MUCCHIELLI Alex, 2004-c, « Situationnelle phénoménologique (méthode d'analyse) », dans Alex Mucchielli (Dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Armand Colin, Paris, 304 pages, pages 256 à 258.

MUCCHIELLI Alex, 2004-d, « Compréhensive (approche) », dans Alex Mucchielli (Dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Armand Colin, Paris, 304 pages, pages 24 à 28.

MUCCHIELLI Alex, 2004-e, « Qualitative (méthode) », dans Alex Mucchielli (Dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Armand Colin, Paris, 304 pages, pages 212 à 214.

MUCCHIELLI Alex, 2004-f, « Empathique (approche) », dans Alex Mucchielli (Dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Armand Colin, Paris, 304 pages, pages 70 à 71.

MUCCHIELLI Alex, 2004-g, « Systémique (approche) », dans Alex Mucchielli (Dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Armand Colin, Paris, 304 pages, pages 277 à 278.

MUCCHIELLI Alex, 2004-h, « Méthodologie d'une recherche qualitative », dans Alex Mucchielli (Dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Armand Colin, Paris, 304 pages, pages 151 à 153.

MUCCHIELLI Roger, 2007 [1974], *L'analyse de contenu. Des documents et des communications*, ESF Éditeur, Paris, Issy-les-Moulineaux, 223 pages.

MÜLLER DE OLIVEIRA Gilvan, 2009, « Plurilinguismo no Brasil : repressão e resistência lingüística », dans Véronique Dahlet (Dir.), *Le Brésil et ses langues : perspectives en français*, Synergies Brésil n°7, pages 19 à 26, <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Bresil7/gilvan.pdf> (page consultée le 22 mars 2010).

MÜLLER DE OLIVEIRA Gilvan, 2010, « O lugar das línguas : A América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia », dans René Strehler et Sabine Gorowitz (Coord.), *Politiques publiques et changements en éducation : pour un enseignement réciproque du portugais et du français*, Revue Synergies Brésil n°spécial 1, pages 21 à 30, <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/BresilSPECIAL1/gilvan.pdf> (page consultée le 31 août 2010).

MURPHY-LEJEUNE Elizabethy, **ZARATE** Geneviève, 2003, « L'acteur social pluriculturel : évolution politique, positions didactiques », dans Francis Carton et Philip Riley, *Vers une compétence plurilingue*, revue Le Français dans le monde Recherches et applications numéro spécial juillet 2003, Clé international, Paris, 192 pages, pages 32 à 46.

NAAMAN Abdallah, 1979, *Le français au Liban : essai socio-linguistique*, Ed. Naaman, Paris, 278 pages.

NEUNER Gerhard, 1997, « Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes », dans Michael Byram, Geneviève Zarate et Gerhard Neuner, *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Éditions du conseil de l'Europe, Strasbourg, pages 53 à 95.

NEUNER Gerhard, 2003, « Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes », dans Michael Byram (Coord.), *La compétence interculturelle*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 156 pages, pages 15 à 66.

NEWBY David, 2000, « Syllabus and curriculum design », dans Michael Byram (Dir.), *Routledge Encyclopedia of language teaching and learning*, Routledge, Londres et New-York, 714 pages, pages 590 à 594.

NOGUEIRA Marie-Alice, 2005, « Élitisme économique et excellence scolaire au Brésil. Remise en question d'un mythe », dans *Revue internationale d'études pédagogiques* n°39, Centre international d'études pédagogiques, pages 67 à 77.

NUNAN David, 1999 [1992], *Research Methods in Language Learning*, Cambridge Language Teaching Library, Cambridge, 249 pages.

NUSSBAUM Luci, **UNAMUNO** Virginia, 2001, « Sociolinguistique de la communication entre apprenants », dans Véronique Castellotti (Dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Publications de l'Université de Rouen, Rouen, 202 pages, pages 59 à 80.

ODLIN Terence, 2005, « Cross-Linguistic Influence », dans Catherine J. Doughty et Mike H. Long (Dir.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell Publishing, Londres.

ORTIGUES Edmond, 2007, « Sciences humaines », dans *Site de l'Encyclopædia Universalis*, www.universalis.fr, (page consultée le 26 février 2007).

OSLER Audrey, **STARKEY** Hugh, 1996, *Teacher Education and Human Rights*, David Fulton Publishers, Londres, 201 pages.

OSLER Audrey, **STARKEY** Hugh, 2005, *Citizenship and language learning, international perspectives*, Trentham Books, Chester, 147 pages.

PAGEL Dario, 2009, « Le français, langue de la modernité et de la communication internationale et interaméricaine » dans Véronique Dahlet (Dir.), *Le Brésil et ses langues : perspectives en français*, Synergies Brésil n°7, GERFLINT, pages 143 à 152.

PAILLÉ Pierre, 2004-a, « Recherche qualitative », dans Alex Mucchielli (Dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Armand Colin, Paris, 300 pages, pages 226 à 227.

PAILLÉ Pierre, 2004-b, « Pertinence de la recherche qualitative », dans Alex Mucchielli (Dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Armand Colin, Paris, 300 pages, pages 189 à 190.

PAILLÉ Pierre, 2004-c, « Qualitative (analyse) », dans Alex Mucchielli (Dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Armand Colin, Paris, 300 pages, pages 210 à 212.

PAILLÉ Pierre, 2004-d, « Recherche-action », dans Alex Mucchielli (Dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Armand Colin, Paris, 300 pages, pages 223 à 225.

PAILLÉ Pierre, 2004-e, « Validité en recherche qualitative », dans Alex Mucchielli (Dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Armand Colin, Paris, 300 pages, pages 294 à 295.

PAILLÉ Pierre, 2005, « Lumières et flammes autour de ma petite histoire de la recherche qualitative », colloque de l'ARQ (Congrès de l'Acfas), Université du Québec, Chicoutimi, http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26%281%29/ppaille_ch.pdf (page consultée le 31 août 2010).

PALLOTTI Gabriele, 2002, « La classe dans une perspective écologique de l'acquisition », dans *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)* n°16, <http://aile.revues.org/document1395.html>

PAQUAY Léopold, **ALTET** Marguerite, **CHARLIER** Évelyne et **PERRENOUD** Philippe (Éds.), 1998-a, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 268 pages.

PAQUAY Léopold, **ALTET** Marguerite, **CHARLIER** Évelyne et **PERRENOUD** Philippe, 1998-b, « Former des enseignants professionnels : trois ensembles de questions », dans Léopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier et Philippe Perrenoud (Éds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 268 pages, pages 239 à 252.

PAQUAY Léopold, **ALTET** Marguerite, **CHARLIER** Évelyne, **PERRENOUD** Philippe, 1998-c, « Fécondes incertitudes ou comment former des enseignants avant d'avoir toutes

les réponses », dans Léopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier et Philippe Perrenoud (Éds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 268 pages, pages 239 à 252.

PARMENTER Lynne, 2003, « Description et définition de la compétence communicative interculturelle : perspectives internationales », dans Michael Byram (Coord.), *La compétence interculturelle*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 156 pages, pages 125 à 156.

PÉCHEUR Jacques, **VIGNER** Gérard (Dir.), janvier 1995, *Méthodes et méthodologies*, Revue Le Français dans le monde Recherches et applications, Hachette, Paris, 192 pages.

PÉCHEUR Jacques, 1995, « Marché des langues. Caractéristiques et tendances », dans Jacques Pécheur et Gérard Vigner (Dir.), *Méthodes et méthodologies*, Revue Le Français dans le monde Recherches et applications janvier 1995, Hachette, Paris, 192 pages, pages 8 à 11.

PENNYCOOK Alastair, 2001, « The Politics of Difference », dans *Critical Applied Linguistics : a critical introduction*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers Mahwah, NJ, NJ :, 2001.

PEREIRA Telma, 2009, « Representação e aprendizagem de uma língua estrangeira : status da lingua francesa em contexto urbano e de fronteira », dans Véronique Dahlet (Dir.), *Le Brésil et ses langues : perspectives en français*, Synergies Brésil n°7, pages 101 à 111, <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Bresil7/> (page consultée le 23 mars 2010).

PERRENOUD Philippe, 1998, « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants, analyse de pratiques et prises de conscience », dans Léopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier et Philippe Perrenoud (Éds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 268 pages, pages 181 à 208.

PERRENOUD Philippe, **ALTET** Marguerite, **CHARLIER** Évelyne, **PAQUAY** Léopold, 1998, « Fécondes incertitudes ou comment former des enseignants avant d'avoir toutes les réponses », dans Léopold Paquay, Marguerite Altet et Évelyne Charlier (Éds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 268 pages, pages 239 à 252.

PESCHEUX Marion, 2007, *Analyse de pratique enseignante en FLE/S. Mémento pour une ergonomie didactique en FLE*, L'Harmattan, Paris, 254 pages.

PICCARDO Enrica, **YAÏCHE** Francis, 2005, « « Le manuel est mort, vive le manuel ! » : plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage », dans *Études de linguistique appliquée (éla) : Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie* 2005/4 n°140, pages 443 à 458, http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ELA_140_0443 (page consultée le 31 août 2010).

PIETRO (de) Jean-François, 2001, « Emprunter, bricoler, construire...Les relations de la didactique avec les disciplines connexes », dans Martine Marquilló-Larruy (Dir.), *Questions d'épistémologie en didactique du français, (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle, Université de Poitiers, Poitiers, 343 pages, pages 139 à 144.

PINEAU Gaston, **V. TAYLOR** Paul, « Préface. Pour une pédagogie de l'interculturel : de l'"inter" à articuler en "auto" », dans Christian Leray, Ernestine Lorand, *Dynamique culturelle et autoformation*, 1995, L'Harmattan, Paris, 386 pages.

PLANE Sylvie, **RISPAIL** Marielle, 2006, « La didactique du français et les contextes d'enseignement du français », dans *La lettre de l'AIRDF* n° 38, pages 4 à 5.

PORCHER Louis, 1995, *Le français langue étrangère*, Paris, Hachette, 125 pages.

PORCHER Louis, 2003, « Le plurilinguisme : des politiques linguistiques, des politiques culturelles, des politiques éducatives », dans Francis Carton et Philip Riley, *Vers une compétence plurilingue*, revue Le Français dans le monde Recherches et applications numéro spécial juillet 2003, Clé international, Paris, 192 pages, pages 88 à 95.

PORQUIER Rémy, **PY** Bernard, 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, collection Crédif-essais, Didier, Paris.

POURCHEZ Laurence, 2009, « Traditions disciplinaires nationales et réflexivité. Pourquoi l'approche réflexive est-elle si peu valorisée en France ? » dans Didier de Robillard (Dir.), *Réflexivité herméneutique. Vers un paradigme de recherche ?*, Cahiers de Sociolinguistique n° 14 Nouvelle Série, pages 67 à 84.

POURTOIS Jean-Pierre, **DESMET** Huguette, 2004-a, « Rôle du contexte dans le paradigme compréhensif », dans Alex Mucchielli (Dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Armand Colin, Paris, 304 pages, pages 36 à 37.

POURTOIS Jean-Pierre, **DESMET** Huguette, 2004-b, « Épistémologie des méthodes qualitatives », dans Alex Mucchielli (Dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Armand Colin, Paris, 304 pages, pages 71 à 77.

POURTOIS Jean-Pierre, **DESMET** Huguette, 2004-c, « Compréhensif (paradigme) », dans Alex Mucchielli (Dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Armand Colin, Paris, 304 pages, pages 28 à 29.

PRADO Ceres Leite, 1996, « Linguas estrangeiras na escola ? », dans *Presença Pedagógica* Vol. 2 n° 10, Editora Dimensão, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brésil, pages 33 à 39.

PRADO Ceres, 2006 (ou 2005), « Le public des cours de français : qui sont-ils ? Que cherchent-ils ? », dans *Synergies Brésil* n° 6, GERFLINT, pages 104 à 112.

PUREN Christian, 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan CLÉ, Paris, 447 pages.

PUREN Christian, 1995, « Des méthodologies constituées et de leur mise en question », dans Jacques Pécheur et Gérard Vigner (Coords.), *Méthodes et méthodologies*, Revue Le Français dans le Monde Recherches et Applications, Paris, 192 pages, pages 36 à 41.

PUREN Christian, 2001, « Pour une didactique complexe », dans Martine Marquilló-Larruy (Dir.), *Questions d'épistémologie en didactique du français, (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle, Université de Poitiers, Poitiers, 343 pages, pages 21 à 29.

PUREN Christian, 2003, « Pour une didactique comparée des langues-cultures », dans *Études de linguistique appliquée (éla) : Revue de didactologie des langues-cultures* n°129, janvier-mars 2003, pages 121 à 126.

PUREN Christian, 2004 [1994], *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Éditions Didier, Paris, 203 pages.

PUREN Christian, 2006, « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », conférence donnée à l'Université de Poitiers le 24/11/2006.
<http://uptv-poitiers.fr/web/canal/61/theme/28/manif/125/1180/index.html> (page consultée le 15 janvier 2009).

QUÉRÉ Louis, « Ethnométhodologie », dans *Site de l'Encyclopædia Universalis* (page consultée le 12 novembre 2009).

RAASCH Albert, 2000, « Adult language learning », dans Michael Byram (Dir.), *Routledge Encyclopedia of language teaching and learning*, Routledge, Londres et New-York, 714 pages, pages 8 à 14.

RAZAFIMANDIMBIMANANA Elatiana, 2006, *Français, franglais, québé-quoi ? Les jeunes Québécois et la langue française, enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, 238 pages, pages 7 à 32.

RAZAFIMANDIMBIMANANA Elatiana, 2008, *Langues, représentations et intersubjectivités plurielles : une recherche ethno-sociolinguistique située avec des enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal*, thèse soutenue à l'Université de Rennes 2 sous la direction de Philippe Blanchet et de Patricia Iamarre, Rennes, 888 pages.

REBÉRIOUX Anne, 1995, « Éditer des méthodes » (Table ronde), dans Jacques Pécheur et Gérard Vigner (Dirs.), *Méthodes et méthodologies*, revue Le Français dans le monde Recherches et applications, janvier 1995, Hachette, Paris, 192 pages, pages 12 à 20.

REUTER Yves, 2001, « Éléments de réflexion à propos de l'élaboration conceptuelle en didactique du français », dans Martine Marquilló-Larruy (Dir.), *Questions d'épistémologie en didactique du français, (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*,

Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle, Université de Poitiers, Poitiers, 343 pages, pages 51 à 57.

REUTER Yves, 2005, « Didactique du français : éléments de réflexion et de proposition », dans Jean-Louis Chiss, Jacques David, Yves Reuter, *Didactique du français : fondements d'une discipline*, Éditions De Boeck Université, Bruxelles, 243 pages, pages 211 à 234.

REUTER Yves, **PERRIN-GLORIAN** Marie-Jeanne, 2006, *Les méthodes de recherche en didactiques : actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques de juin 2005*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 208 pages.

REY-DEBOVE Josette, **GAGNON** Gilberte, 1982, « Approche », dans *Dictionnaire des anglicismes*, Robert, Paris, 1150 pages, pages 23 à 24,.

RICHTERICH René, 1992, « Créer d'autres espaces et d'autres temps », *Le Français dans le Monde*, n°252, octobre, pages 41 à 46, Hachette-Édicef, Paris.

RICQLÈS (de) Armand, « Adaptation biologique », dans *Site de l'Encyclopædia Universalis* (page consultée le 12 mars 2010).

RILEY Philip, 2003, « Le « linguisme » -multi-poly-pluri ? Points de repères terminologiques et sociolinguistiques », dans Francis Carton et Philip Riley, *Vers une compétence plurilingue*, revue *Le Français dans le monde Recherches et applications* numéro spécial juillet 2003, Clé international, Paris, 192 pages, pages 8 à 17.

RISAGER Karen, 1998, « Language teaching and the process of European integration », dans Michael Byram et Michael Fleming, *Language Learning in Intercultural Perspective : Approaches through drama and ethnography*, Cambridge University Press, Cambridge, 310 pages, pages 242 à 254.

RISPAIL Marielle, 1998, *Pour une socio-didactique de la langue en situation multiculturelle : le cas de l'oral*, thèse soutenue à l'Université de Grenoble 3, Grenoble, 2 volumes : 486 et 219 pages.

RISPAIL Marielle, 2003-a, « FLE, FLS, FLM... et que faire des situations inclassables ? Pour une socio-didactique des langues en contexte », dans Jean-Marc Defays (Dir.), *L'enseignement du français aux non francophones : le poids des situations et des politiques linguistiques*, Université Catholique de Louvain, Louvain, 267 pages, pages 254 à 262.

RISPAIL Marielle, 2003-b, *Le francique : de l'étude d'une langue minorée à une socio-didactique des langues*, L'Harmattan, Paris, 182 pages.

RISPAIL Marielle, 2004, « Pour une sociodidactique des interactions langagières et contacts de cultures dans la classe, en français langue d'enseignement : étude comparative » dans *Bibliothèque virtuelle du réseau SDL*, Site du réseau Sociolinguistique et dynamique des langues de l'Agence Universitaire de la Francophonie, http://www.sdl.auf.org/rubrique.php_3?id_rubrique=47 (page consultée le mercredi 3

janvier 2007), PDF 292.7 ko.

RISPAIL Marielle, 2005, *Plurilinguisme, pratiques langagières, enseignement : pour une socio-didactique des langues : dossier présenté en vue d'une Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences du langage*, sous la direction de Philippe Blanchet, Université de Rennes 2- Haute-Bretagne, Rennes, 138 pages volume 1 et 305 pages volume 2.

RISPAIL Marielle, 2006, « Le français en situation de plurilinguisme : un défi pour l'avenir de notre discipline ? Pour une socio-didactique des langues et des contacts de langues », dans *La lettre de l'AIRDF*, n° 38, pages 5 à 12.

RIVENC Paul, 2000, « La construction du sens selon le SGAV » dans Marie-Jeanne De Man-De Vriendt (Dir.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 1. Parcours et procédures de construction de sens*, De Boeck Université, Bruxelles, 277 pages, pages 251 à 255.

RIVENC Paul (Dir.), 2003, *Apprentissage d'une langue étrangère, seconde. 3, La méthodologie*, De Boeck Université, Bruxelles, 380 pages.

RIVENC Marie-Madeleine, 2000, « La compréhension orale chez les apprenants débutants en langue étrangère : stratégie de réception, stratégies d'enseignement », dans Marie-Jeanne De Man-De Vriendt (Dir.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 1. Parcours et procédures de construction de sens*, De Boeck Université, Bruxelles, 277 pages, pages 133 à 146.

ROBERTS Celia, **BYRAM** Michael, **BARRO** Ana, **JORDAN** Shirley, 2001, *Language learners as ethnographers*, Multilingual Matters, [Clevedon](#) ([England](#)), [Buffalo](#) ([N.Y.](#)), [Toronto](#) [etc.], 266 pages.

ROBILLARD (de) Didier, 2007, « La linguistique autrement : altérité, expérienciation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas », dans Philippe Blanchet, Louis-Jean Calvet et Didier de Robillard, *Un siècle après le Cours de Saussure, la Linguistique en question*, Carnets d'Atelier de Sociolinguistique n°1, Paris, L'Harmattan, 300 pages, pages 81 à 228.

ROBILLARD (de) Didier, 2008, *Perspectives alterlinguistiques*, Vol. 1 *Démons*, Vol. 2 *Ornithorynques*, L'Harmattan, Paris, 302 et 204 pages.

ROBILLARD (de) Didier (Dir.), 2009-a, *Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ?*, Cahiers de sociolinguistique n°14 Nouvelle Série, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 188 pages.

ROBILLARD (de) Didier, 2009-b, « Réflexivité : sémiotique ou herméneutique, comprendre ou donner signification ? Une approche profondément anthropolinguistique ? », dans Didier de Robillard, *Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ?*, Cahiers de sociolinguistique n°14 Nouvelle Série, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 188 pages, pages 153 à 175.

ROCHE Anne, 2006, « Récit de vie », dans Sylvie Mesure et Patrick Savidan, *Dictionnaire*

des sciences humaines, PUF, Paris, 1277 pages, pages 967 à 969.

ROHAN-CSERMAK (de) Geza, 2007, « Ethnologie-ethnographie », dans *Site de l'Encyclopædia Universalis*, www.universalis.fr, (page consultée le 31 août 2010).

SAAD Samar, 2008, *La manuélisation des langues et des cultures : le français et l'arabe en Syrie*, thèse sous la direction de Jean-Louis Chiss, Université de la Sorbonne-nouvelle Paris III, 500 pages.

SAGNIER Christine, « Les méthodes et l'usage des méthodes en FOS : intérêts, usages, limites », www.francparler.org/pj/fos_sagnier.rtf

SALINS Geneviève-Dominique (de), 1992, *Une introduction à l'ethnographie de la communication : pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*, Paris, Didier, 224 pages.

SANTOS Denise, 2002, « Learning English as a foreign Language in Brazilian elementary school : Textbooks and their lessons about the world and about learning », dans *Paradigm* Vol. 2 (5) October 2002, pages 25 à 38. <http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/Paradigm/SANTOS.rtf> (page consultée le 31 août 2010).

SAVOIE-ZAJC Lorraine, 2004, « Éthique en recherche qualitative », dans Alex Mucchielli (Dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Armand Colin, Paris, 300 pages, pages 77 à 78.

SCHERER Amanda E., 1990, « Pour une approche socio-politique de l'enseignement-apprentissage du FLE au Brésil », dans *Bulletin de Linguistique Appliquée et Générale (BULAG)* n°16, Presses universitaires franc-comtoises, Besançon, pages 53 à 68.

SCHERER Amanda E., 1992, *La formation d'enseignants et ses effets sur l'enseignement du F.L.E. dans le contexte brésilien*, Université de Besançon, 301 pages.

SCHLEMMINGER Gérard, 1996, *La pédagogie Freinet et l'enseignement des langues vivantes. Approche historique, systématique et théorique*, Peter Lang Verlag, Bern. http://www.phkarlsruhe.de/cms/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/introduction_a_la_didactique/PF-Langues-ICEM1.pdf (page consultée le 25 novembre 2008).

SCHMIDT Prisca, 1998, « Intercultural theatre through a foreign language », dans Michael Byram et Peter Fleming (Dir.), *Language Learning in Intercultural Perspective : Approaches through drama and ethnography*, Cambridge University Press, Cambridge, 310 pages, pages 193 à 203.

SEMAL-LEBLEU Annie, 2010-a, « Introduction : concevoir un manuel de langue », dans Annie Semal-Lebleu (Coord.), *Concevoir un manuel de langue*, dossier de la revue Les langues modernes 1, janvier-février-mars 2010, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (APLV), Paris, 96 pages, pages 11 à 14.

SEMAL-LEBLEU Annie, 2010-b, « De la conception d'une aventure en humanités », dans

Annie Semal-Lebleu (Coord.), *Concevoir un manuel de langue*, dossier de la revue Les langues modernes, janvier-février-mars 2010, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (APLV), Paris, 96 pages, pages 24 à 33.

SEMPRINI Andreas, 1999, *Multiculturalismo*, (traduction de Laureano Pelegrim), EDUSC, Sao Paulo, 178 pages.

SINGLY (de) François, 2005, *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Armand Colin, Paris, 127 pages.

SORIA-BORG Marilu, 2006, « Marché éditorial et didactique des langues : facteurs qui président à l'élaboration d'un manuel », dans *Synergies Brésil* n°6, GERFLINT, pages 119 à 127.

SULLIVAN Patricia N., 2000, « Playfulness as a mediation in a communicative language teaching in a Vietnamese classroom », dans James P. Lantolf (Dir.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford University Press, Oxford, New-York, 296 pages, pages 115 à 131.

SWAIN Merrill, **CAROLL** Susan, 1987, « The immersion observation study », dans Birgit Harley, Patrick Allen, Jim Cummins, Merrill Swain (Dir.), *The development of bilingual proficiency final report Volume II : Classroom treatment*, Modern Language Center, Toronto, pages 190 à 263.

TADEU Tomaz Tadeu da, 2000, « A produção social da identidade e da diferença », dans Tomaz Tadeu da Silva, *Identidade e diferença : a perspectiva dos estudos culturais*, Vozes, Pétrópolis, pages 73 à 102.

TARIN René, 2006, « Apprentissage, diversité culturelle et didactiques », dans *Site de Philippe Meirieu*, <http://www.meirieu.com/>, 6 pages, <http://www.meirieu.com/FORUM/rtarin.pdf> (page consultée le 31 août 2010).

TEODORESCU Cristiana-Nicola, 2009, « Fermetures et ouvertures francophones dans le discours didactique des manuels roumains de FLE », dans Bertrand Daunay, Isabelle Delcambre et Yves Reuter, *Didactique du français, le socioculturel en question*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 268 pages, page 97 à 109.

THORNE Steven L., 2000, « Second language acquisition theory and the truth(s) about relativity », dans James P. Lantolf (Dir.), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford University Press, Oxford, 296 pages, pages 219 à 243.

TRICOT André, janvier 2007, « Réponse à Muriel Grosbois, L'expérimentation et la démarche scientifique », dans *Les Cahiers de l'Acedle*, numéro 4, Journées NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues, IUFM de Midi-Pyrénées, Toulouse, <http://acedle.org/spip.php?article607> (page consultée le 31 août 2010).

VAN DER MAREN Jean-Marie, 1995, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Éditions Boeck-Wesmael, Bruxelles, 503 pages.

VARRO Gabrielle, 2007, « Les présupposés de la notion d'interculturel. Réflexions sur l'usage du terme depuis trente ans », dans Philippe Blanchet et Olga Maria Diaz (Coords.), *Pluralité linguistique et approches interculturelles*, Synergies Chili Numéro 3, GERFLINT/Institut Franco-Chilien, pages 21 à 27, <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/chili3/varro.pdf> (page consultée le 31 août 2010).

VASSEUR Marie-Thérèse, 2007, « Réponse à Françoise Demaizière et Jean-Paul Narcy-Combes, Les "données du terrain" au cœur du dispositif de recherche. Pour une recherche sur l'interaction et dans l'interaction en didactique des langues », dans *Les Cahiers de l'Acedle* numéro 4, janvier 2007, Journées NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues occasion Ospreys Kesterel 68 litres SMALL/MEDIUM occasion ? voir sac golite : le commander et regarder si il est bien puis le renvoyer : voir sur site anglais voir sac occasion Ospreys Kesterel 68 litres SMALL/MEDIUM occasion ? voir sac golite : le commander et regarder si il est bien puis le renvoyer : voir sur site anglais didactique des langues, janvier 2007.

VEIGA-NETO Alfredo, 2002, « De geometrias, Currículos e diferenças », dans *Educação & Sociedade*, ano XXIII n° 79, pages 163 à 186.

VERDELHAN-BOURGADE Michèle, 2002-a, « Présentation » dans Michèle Verdelhan-Bourgade (Coord.), *Un discours didactique : le manuel*, Études de linguistique appliquée : Revue de didactologie des langues-cultures, Klincksieck 01 n°125, pages 7 à 9.

VERDELHAN-BOURGADE Michèle (Coord.), 2002-b, *Un discours didactique : le manuel*, Études de linguistique appliquée : Revue de didactologie des langues-cultures, Klincksieck 01 n°125, 130 pages.

VERDELHAN-BOURGADE Michèle, 2007-a, « Les manuels de français langue seconde. Quelques problèmes actuels », dans Michèle Verdelhan-Bourgade (Dir.), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, Éditions De Boeck Université, Bruxelles, 252 pages, pages 190 à 195.

VERDELHAN Michèle, 2007-b, « Une appropriation paradoxale. Nation, français langue étrangère, français langue seconde : quelques paradoxes dans les manuels », dans Michèle Verdelhan-Bourgade (Coord.) et alii, *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?*, L'Harmattan, Paris, 294 pages, pages 123 à 128.

VERDELHAN-BOURGADE Michèle (Coord.), **BAKHOUCHE** Béatrice, **BOUTAN** Pierre, **ÉTIENNE** Richard, 2007, *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?*, L'Harmattan, Paris, 294 pages.

VERDELHAN-BOURGADE Michèle, 2010, « Sans frontières ou l'approche communicative à l'épreuve de l'éclectisme », dans Annie Semal-Lebleu, *Concevoir un manuel de langue*, dossier de la revue Les langues modernes, janvier-février-mars 2010, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (APLV), Paris, 96 pages, pages 15 à 23.

VÉRONIQUE Daniel, 2000, « Recherches sur l'apprentissage des langues étrangères : friches et chantiers en didactique des langues étrangères », dans *Études de linguistique*

appliquée (éla) : Revue de didactologie des langues-cultures n°120, pages 405 à 418.

VIGNER Gérard, 1995, « Présentation et organisation des activités dans les méthodes » dans Jacques Pécheur et Gérard Vigner (Dir.), *Méthodes et méthodologies*, Revue Le Français dans le monde Recherches et applications janvier 1995, Hachette, Paris, 192 pages, pages 121 à 129.

VILELA BRANDÃO Gilda, 2010, « Tout partait des bords de la Seine : la séduction de Paris sur la société brésilienne du début du XXe siècle », dans René Strehler et Sabine Gorowitz (Coord.), *Politiques publiques et changements en éducation : pour un enseignement réciproque du portugais et du français*, Revue Synergies Brésil n°spécial 1, pages 201 à 210, http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/BresilSPECIAL1/gilda_vilela_brandao.pdf (page consultée le 31 août 2010).

VILPOUX Claire, 2008, *Enseignement du français en Ukraine : adoption et adaptation de l'approche communicative*, sous la direction de Philippe Blanchet, mémoire de Master 2, Université de Rennes 2, Rennes, 166 pages.

VINCK Dominique, 2000, *Pratiques de l'interdisciplinarité : mutations des sciences de l'industrie et de l'enseignement*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 221 pages.

VISELTHIER Bernard, 2002, « L'université entre en sixième...ou la contribution d'un enseignant-chercheur à une méthode d'enseignement de l'allemand pour le collège », dans *Les manuels scolaires*, dossier revue Les langues modernes, janvier-février-mars, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (APLV), Paris, 102 pages, pages 38 à 45.

VOGEL Klaus, 1995, *L'interlangue : la langue de l'apprenant*, Presses universitaires du Mirail, Toulouse, 322 pages.

WAMBACH Michel, 2000, « Accès au sens dans la pédagogie convergente de l'apprentissage de la langue maternelle ou d'une langue seconde ou étrangère », dans Marie-Jeanne De Man-De Vriendt (Dir.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 1. Parcours et procédures de construction de sens*, De Boeck Université, Bruxelles, 277 pages, pages 223 à 249.

WAMBACH Michel, 2003, « Langue maternelle / langue étrangère », dans Paul Rivenc (Dir.), *Apprentissage d'une langue étrangère, seconde. 3, La méthodologie*, De Boeck Université, Bruxelles, 380 pages, pages 135 à 158.

WATSON-GECEO Karen-Ann, **ULICHNY** Polly, 1988, « Ethnographic inquiry into second language acquisition and instruction », dans *Working Papers in ESL* 7, 2., University of Hawaiï, page 76, <http://eric.ed.gov/PDFS/ED295466.pdf> (page consultée le 31 août 2010).

WOODS D, 1989, « Studying ESL teachers' decision-making : rationale methodological issues and initial results », dans *Carleton Papers in Applied Language Studies* 6, CG, pages 107 à 123.

YOUNG Kenneth, 2000, « Talk on the contextual approach of teaching », dans site *Contextual Physics* de l'université de Hong Kong, http://www.phy.cuhk.edu.hk/contextual/approach/tem/talk_e.htm (page consultée le 25 janvier 2009).

ZARATE Geneviève, 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris, 159 pages.

ZARATE Geneviève, 1995 [1993], *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier, Paris, 128 pages.

ZARATE Geneviève, **CANDELIER** Michel (Dir.), 1997, *Les représentations en Didactique des Langues et Cultures*, ENS de Fontenay Saint-Cloud, Paris, 164 pages.

ZREIKI Hyam, 2008, *L'introduction de l'approche communicative de l'enseignement du Français Langue Étrangère dans le contexte scolaire syrien*, Université de Rennes II, Rennes, 586 feuilles.

LES MANUELS

Les méthodes comportant de nombreux ouvrages selon les niveaux (guide pédagogique, cahier d'exercices,...), je ne présente ici que l'un d'entre eux.

ABBACK Idriss, **CHALLE** Odile, **VICHER** Anne, 1984, *Visa pour le français 1, situations*, Edifra/Ediframo, Hachette, Beyrouth, Paris, 64 pages.

ALLANIC Bernard, 2009, « Le chinois...comme en Chine », Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 505 pages.

AUGÉ Hélène, **CAÑADA PUJOLS** Maria-Dolorès, **MARLHENS** Claire, **MARTIN** L., 2008-a, *Tout va bien ! : méthode de français*, Clé International, Paris.

AUGÉ Hélène, **CAÑADA PUJOLS** Maria-Dolorès, **MARLHENS** Claire, **MARTIN** L., 2008-b, *Tout va bien ! 1 : méthode de français. Livre de l'élève*, Clé International, Paris, 168 pages.

AUGÉ Hélène, **CAÑADA PUJOLS** Maria-Dolorès, **MARLHENS** Claire, **MARTIN** L., 2008-c, *Tout va bien ! 2 : méthode de français. Livre de l'élève*, Clé International, Paris, 168 pages.

AUTEUR NON INDIQUÉ, 1988, *Bonjour le français : méthode de français pour l'enseignement secondaire en Guinée-Bissau : livre de l'élève*, unités 0 à 6, Hachette, Paris, 117 pages.

BAYLON Christian, **CAMPÀ** Àngels, **MESTREIT** Claude, **MURILLO** Julio, **TOST** Manuel, 2000, *Forum. Méthode de français 1*. Hachette Français langue étrangère, Paris, 210

pages.

BOUCHER C. , CAPELLE M.-J., *Contact 1*, Hatier, 1980.

BUTZBACH Michèle, **MARTIN** Carmen, **PASTOR** Dolorès, **SARACIBAR** Inmaculada, 2001, *Junior 3, Méthode de français*, Clé International, Paris.

BUTZBACH Michèle, **MARTIN** Carmen, **PASTOR** Dolorès, **SARACIBAR** Inmaculada, 2005, *Junior Plus 3*, Clé International, Paris.

CALLAMAN Monique, *Guide pédagogique, Intercoodes*, Larousse, Paris, page V.

C.L.A.D., 1967, *Pour parler français*, 1^{ère} année, EDICEF, Paris, Dakar-Abidjan, NEA.

DECA Griet, **HILGERT** Kim, 2006, *Mélange [0-12], guide du professeur*, Alta Uitgeverij, Heverlee.

DUPIN Éric, 1998, « Peut-on établir un portrait-robot du Français moyen ? », conférence, 30 pages, <http://www.oocities.com/ericdupin/martinstat.html> (page consultée le 29 août 2010).

EDICEF, MINESEB, 2003, *Français*, 11^e à 7^e année, République de Madagascar.

GIRARDET Jacky, **PÉCHEUR** Jacques, 2002, *Campus 1, méthode de français*, Clé International/VUEF, Paris, 192 pages.

MAUGER Gaston (avec la collaboration de Jacques Lamaison et de Madame G. Mauger), 1990, *Cours de langue et de civilisation française*, 2, 3^e et 4^e degrés, Hachette, Paris, 279 pages.

MURILLO Julio, **TOST-PLANET** Manuel, 2003, *Forum, méthode de français, Niveau 3, Guide pédagogique*, Hachette FLE.

SANTOS Ana Maria Lucena Vianna (Coord.), 2004, *Reflets-Brésil, Material para estudo - professor*, Éditeur Ana Maria Lucena Santos, Rio de Janeiro.

ULM Karine, **HINGUE** Anne-Marie, 2005, *Dites-moi un peu. Méthode pratique de français oral. B2*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 75 pages.

SOURCES D'INFORMATIONS

A.B.E.P., ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA, 2008, <http://www.abep.org>

AGENCE EDUFRANCE, novembre 2005-a, « Rencontres EduFrance Brésil », dans *Site de l'agence EduFrance*, Enseignement supérieur par pays, http://www.edufrance.net/adm/docs/fiche_pays/Bresil.pdf, (page consultée le 8 janvier 2007).

AGENCE EDUFRANCE, novembre 2005-b, « Dossier enseignement supérieur Brésil », Rencontres EduFrance, dans *Site de l'Agence EduFrance*, http://www.edufrance.net/adm/docs/fiche_pays/Bresil.pdf, (page consultée le 20 décembre 2006).

AGENCIA E.F.E., 2010, « Estudantes de espanhol no Brasil aumentam 5 vezes em 4 anos », dans *Ultimo Segundo*, 27 janvier 2010, <http://ultimosegundo.ig.com.br/mundo/2010/01/27/instituto+cervantes+apresenta+anuario+e+brasil+e+destaque+no+ensino+do+idioma+9378396.html> (page consultée le 21 janvier 2010).

ALLIANCE FRANÇAISE DE PARIS, 2005, http://www.alliancefr.org/rubrique.php3?id_rubrique=131, (page consultée le 8 décembre 2006).

AMBASSADE DE FRANCE AU BRÉSIL, 2010-a, « La France et le Brésil », sur *Site de l'ambassade de France au Brésil*, http://ambafrance-br.org/france_bresil/spip.php?rubrique196 (page consultée le 31 août 2010).

AMBASSADE DE FRANCE AU BRÉSIL, 2010-b, « Le Brésil et la France en chiffres », sur *Site de l'ambassade de France au Brésil*, http://ambafrance-br.org/france_bresil/IMG/pdf_Revista_Le_bresil_ev_la_france.pdf (page consultée le 31 août 2010).

A.P.F.E.R.J. ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DE FRANCÊS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (Association des professeurs de français de l'état de Rio de Janeiro), date d'édition introuvable, <http://www.apferj.hpg.ig.com.br>, (page consultée le 12 mai 2010).

A.P.F.E.S.P. ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DE FRANCÊS DO ESTADO DE SÃO PAULO (Association des professeurs de français de l'état de São Paulo), 2004, <http://www.apfesp.org.br/>, (page consultée le 12 mai 2010).

BANQUE MONDIALE, *World Development Indicators database*, 11 avril 2008, http://siteresources.worldbank.org/DATASTATISTICS/Resources/GDP_PPP.pdf (page

consultée le 18 mars 2010).

BEAUDET Pierre, 2006, « Enjeux de développement social au Brésil », dans *Le journal des alternatives*, 6 février 2006, <http://www.alternatives.ca/fra/journal-alternatives/publications/nos-publications/articles-et-analyses/article/enjeux-de-developpement-social-au> (page consultée le 18 mars 2010).

BUREAU INTERNATIONAL DE L'ÉDITION FRANÇAISE (B.I.E.F.) - DÉPARTEMENT ÉTUDES, 2005, *Synthèse de la réflexion des éditeurs de FLE sur leurs relations avec les Postes*, 12 pages, <http://www.bief.org/fichiers/operation/3287/media/7060/Synth%C3%A8se%20de%20la%20r%C3%A9flexion%20des%20%C3%A9diteurs%20de%20FLE.pdf> (page consultée le 31 août 2010).

BRÉSIL BRÉSILS SITE OFFICIEL DE L'ANNÉE DU BRÉSIL EN FRANCE, 2010, « Les relations franco-brésiliennes », http://www.bresilbresils.org/decouverte_bresil/index.php?page=relation/palmier (page consultée le 31 août 2010).

CARVALHO-SILVA Denise R., **SANTOS** Fabrício R., **ROCHA** Jorge, **PENA** Sérgio D., 2001, « The Phylogeography of Brazilian Y-Chromosome Lineages », *Am J Hum Genet*, Janvier 68(1): pages 281–286. Publié en ligne le 22 novembre 2002. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1234928/> (page consultée le 31 août 2010).

CHINE INFORMATIONS, 2010, « Les exportations vers la Chine permettent au Brésil de faire face à la crise financière globale », dans *Chine Informations*, http://www.chine-informations.com/actualite/les-exportations-vers-la-chine-permettent-au-bresil-de-faire-face-a_16887.html#ixzz0ivAslXXh (page consultée le 31 août 2010).

C.I.A. CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY, 2010, « Brazil », dans *The World Factbook* <https://www.cia.gov/cia/publications/factbook/geos/br.html>, (page consultée le 31 août 2010).

CUREAU Réjane, 2005-a, « L'enseignement au Brésil » dans *Textes et documents pour la classe : Brésil, pays en devenir*, Cyberlibrairie du SCÉRÉN, Site du CNDP, <http://www.cndp.fr/revueTDC/885-73383.htm>, (page consultée le 19 novembre 2006).

CUREAU Réjane, 2005-b, « L'enseignement au Brésil » dans *Brésil 2000 Brésil 2002*, http://bresil2000.free.fr/Enseignement.htm#_ftn5 (page consultée le 31 août 2010).

DELEGAÇÃO GERAL DA ALIANÇA FRANCESA NO BRASIL, 2009, *A Aliança francesa no Brasil*, http://www.aliancafrancesabrasil.com.br/templates/aliancaorg/publicacao/publicacao.asp?cod_canal=1&cod_publicacao=282 (page consultée le 25 mars 2010).

D.I.T.L. DICTIONNAIRE INTERNATIONAL DES TERMES LITTÉRAIRES, date d'édition introuvable, « Transculturalité », dans *Site du Dictionnaire International des termes Littéraires*, <http://www.ditl.info/arttest/art4663.php> (page consultée le 9 janvier 2007).

DOUCIN Michel et **ENGEL** Norbert, 2002, « Réflexion sur la politique culturelle extérieure française, A partir d'une étude sur le Brésil et l'Argentine », dans *Études, Espace documentation, Site du Haut Conseil de la coopération internationale*, <http://www.hcci.gouv.fr/lecture/etude/et004.html> (page consultée le 26 décembre 2006).

DUHAIME Clément, 2002, « Le français dans les activités économiques et politiques », dans *Dialogues et Cultures*, Fédération Internationale des Professeurs de Français, 47, pages 13 à 19.

DU ROY Ivan, 2005, « Un Paris tropical », dans site *Autres Brésils*, <http://autresbresils.net/spip.php?article237> (page consultée le 12 mai 2010).

ELMALAN Serge, 2000, « Les 500 ans du Brésil. France et Brésil entretiennent des relations particulières faites de fascination et d'influences réciproques. La tentation française », dans *Libération* 19 avril 2010, <http://www.liberation.fr/tribune/0101331485-les-500-ans-du-bresil-france-et-bresil-entretiennent-des-relations-particulieres-faites-de-fascination-et-d-influences-reciproques-la-tentation-francaise> (page consultée le 31 août 2010).

ENCYCLOPÆDIA UNIVERSALIS, 2010, *Site de l'Encyclopædia Universalis* www.universalis.fr. (page consultée le 31 août 2010).

F.A.O. FOOD AND AGRICULTURE ORGANISATION OF THE UNITED NATIONS (Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture), 2005, FAOSTAT, *Site de l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture*, <http://faostat.fao.org/faostat/help-copyright/copyright-e.htm>, (page consultée le 31 août 2010).

F.B.P.F. FEDERAÇÃO BRASILEIRA DOS PROFESSORES DE FRANCÊS (Fédération Brésilienne des Professeurs de Français), date d'édition introuvable, <http://www.fbpf.org.br/> (page consultée le 20 juin 2010).

FOLHA ONLINE, 2009, « Governo define salário mínimo de R\$ 510 para 2010 », dans www.folha.com.br, 22/12/2009, <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u669910.shtml> (page consultée le 31 août 2010).

FONDS MONETAIRE INTERNATIONAL (F.M.I.), 2010, *World Economic Outlook Database*, avril 2008, <http://www.imf.org/> (page consultée le 18 mars 2010).

FURTADO Reginaldo, 2008, « A sustentabilidade no ensino da língua francesa no Amapá », dans *Folha do Am@pá*, http://www.folhadoamapa.com.br/index.php/site/comments/a_sustentabilidade_no_ensino_da_lngua_francesa_no_amap/ (page consultée le 22 mars 2010).

I.B.G.E. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Institut brésilien de géographie et de statistique), 2000, « Censo Demográfico », <http://www.ibge.gov.br/home/>, (page consultée le 31 août 2010).

I.B.G.E. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, (Institut Brésilien de Géographie et de Statistique), 2005, *Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios – 2004 (PNAD)*, (Recherche nationale par échantillon de domicile), <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm> (page consultée le 31 août 2010).

I.B.G.E. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, (Institut Brésilien de Géographie et de Statistique), 2007, *Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios – 2006 (PNAD)*, (Recherche nationale par échantillon de domicile), <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2006/brasilpnad2006.pdf> (page consultée le 31 août 2010).

I.B.G.E. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, (Institut Brésilien de Géographie et de Statistique), 2008, « População residente por situação, sexo e grupos de idade », PNAD. <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protabl.asp?c=261&i=P&nome=on¬arodape=on&tab=261&unit=0&pov=1&opc1=1&poc2=3&OpcTipoNivt=1&opn1=2&nivt=0&poc1=1&sec58=0&orp=6&qtu3=27&opv=1&sec1=0&opc2=1&pop=1&opn2=2&orv=2&orc2=4&opc58=1&qtu2=5&sev=93&sec2=0&sec2=92956&sec2=92957&opp=1&opn3=0&orc1=3&poc58=1&qtu1=1&cabec=on&orc58=5&opn7=0&decm=99&a> (page consultée le 1er février 2010).

I.B.G.E. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, (Institut Brésilien de Géographie et de Statistique), 2009, *Estimativas da população para 1º de julho de 2009*. *Estimativas de População*, 14 de agosto de 2009, http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2009/POP2009_DOU.pdf (page visitée le 29 janvier 2010).

LAMARRE Matthieu, 2007, « Je n'aime pas mes collègues », dans Site *Les FLE de l'amour*, <http://lefledelamour.blogspot.com/2008/10/je-naime-pas-mes-collgues.html> (page consultée le 31 août 2010).

LAMBERT Renaud, 2009, « Le Brésil, ce géant entravé », dans *Le Monde diplomatique*, juin 2009, pages 18 à 19, <http://www.monde-diplomatique.fr/2009/06/LAMBERT/17193> (page consultée le 31 août 2010).

LEFFA Vilson J., 1999, « O ensino das linguas estrangeiras no contexto nacional » (« L'enseignement des langues étrangères dans le contexte national »), dans *Contexturas APLIESP* (Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo) n°4, pages 13 à 24, <http://www.leffa.pro.br/ensinole.pdf>. (page consultée le 31 janvier 2010).

LE NOUVEAU FRANC-PARLER, 2010, dans Site *Francparler.com*, <http://www.francparler.com> (page consultée le 12 mai 2010).

LE ROBERT, 2000, *Le nouveau Petit Robert*, Dictionnaires Le Robert, Paris.

L.I.R.L. LABORATOIRE DE RECHERCHE INTERDISCIPLINAIRE SUR LE LANGAGE, 2006, dans Site du LIRL, http://www.uhb.fr/sc_humaines/lirl/pages/niveau1/lirl.html (page consultée le 8 février 2007).

LYNCH Larry, 2009, « Three Mistakes Foreign Language Teachers Make That Cause Learners to Fail », <http://ezinearticles.com/?Three-Mistakes-Foreign-Language-Teachers-Make-That-Cause-Learners-to-Fail&id=164898> (page consultée le 31 janvier 2010).

M.A.E. MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES, 2006-a, « Données générales », dans France-Diplomatie, Présentation du Brésil, *Site du Ministère des Affaires étrangères*, http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/pays-zones-geo_833/bresil_492/presentation-du_bresil_941/index.html, (page consultée le 28 décembre 2006).

M.A.E. MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES, 2006-b, « Économie », dans France-diplomatie, « Présentation du Brésil », *Site du Ministère des Affaires étrangères*, http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/pays-zones-geo_833/bresil_492/presentation-du-bresil_941/economie_4628.html, (page consultée le 14 novembre 2006).

M.A.E. MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES, 2006-c, « Brésil », dans France-Diplomatie, Brésil, *Site du Ministère des Affaires étrangères*, mise à jour : 20/11/06, http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/pays-zones-geo_833/bresil_492/index.html, (page consultée le 20 décembre 2006).

M.A.E. MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES, 2006-d, « Relations économiques », dans France-Diplomatie, Brésil, *Site du Ministère des Affaires étrangères*, http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/pays-zones-geo_833/bresil_492/france_bresil_1109/relations-economiques_3977/relations-economiques_6438.html (page consultée le 03 janvier 2007).

M.A.E. MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES, 2006-e, « Ambassades et consulats », dans France-Diplomatie, le ministère, *Site du Ministère des Affaires étrangères*, [En ligne], http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/ministere_817/ambassades-consulats_814/les-ambassades-bilaterales_4047.html (page consultée le 08 janvier 2007).

M.A.E. MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES, 2006-f, « Coopération culturelle, scientifique et technique », dans France-Diplomatie, La France et le Brésil, *Site du Ministère des Affaires étrangères*, mise à jour : 20/11/06, http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/pays-zones-geo_833/bresil_492/france-bresil_1109/cooperation-culturelle-scientifique-technique_3975/index.html, (page consultée le 29 décembre 2006).

M.A.E. MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES, 2006-g, « Autres types de coopération », dans France-Diplomatie, La France et le Brésil, *Site du Ministère des Affaires étrangères*, mise à jour : 20/11/06, http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/pays-zones-geo_833/bresil_492/france-bresil_1109/autres-types-cooperation_3978/autres-types-cooperation_9698.html, (page consultée le 29 décembre 2006).

M.A.E. MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES, 2006-h, « Les actions par zone géographique, Amérique latine et Caraïbes », dans France-Diplomatie, Promouvoir le français, *Site du Ministère des Affaires étrangères*, mise à jour : 10/04/06, http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/actions-france_830/francophonie-langue-francaise_1040/langue-francaise_3094/promouvoir-francais_11827/les-actions-par-zones-geographiques_11829/amerique-latine-caraibes_11834/index.html, (page consultée le 29

décembre 2006).

M.A.E. MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES, 2006-i, « Les actions globales », dans *France-Diplomatie, Promouvoir le français, Site du Ministère des Affaires étrangères*, mise à jour : 10/04/06, http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/actions-france_830/francophonie-langue-francaise_1040/langue-francaise_3094/promouvoir-francais_11827/les-actions-globales_11828/index.html, (page consultée le 29 décembre 2006).

M.A.E. MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES, 2006-j, « La promotion du français s'ouvre à l'enseignement privé au Brésil » dans *Site du Ministère des Affaires étrangères France-Diplomatie, Promouvoir le français*, mise à jour 10/04/06, http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/actions-france_830/francophonie-langue-francaise_1040/langue-francaise_3094/promouvoir-francais_11827/les-actions-par-zones-geographiques_11829/amerique-latine-caraibes_11834/promotion-du-francais-ouvre-enseignement-prive-au-bresil_42427.html (page consultée le 26 décembre 2006).

M.A.E. MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES, 2006-k, « Le français par les sciences : La main à la pâte-Mão na massa » au Brésil », dans *Site du Ministère des Affaires étrangères, France-Diplomatie, Promouvoir le français*, mise à jour 10/04/06, http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/actions-france_830/francophonie-langue-francaise_1040/langue-francaise_3094/promouvoir-francais_11827/les-actions-par-zones-geographiques_11829/amerique-latine-caraibes_11834/francais-par-les-sciences-main-pate-mao-na-massa-au-bresil_39063.html (page consultée le 26 décembre 2006).

M.A.E. MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES, 2006-l, « Ambassades et consulats », dans *Site du Ministère des Affaires étrangères, France-Diplomatie, Actions de la France*, mise à jour 10/04/06, http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/ministere_817/ambassades-consulats_814/les-ambassades-bilaterales_4047.html (page consultée le 26 décembre 2006).

M.A.E. MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES, 2006-m, « Le meilleur de nous », dans *Site du Ministère des Affaires étrangères, France-Diplomatie, Coopération internationale et développement*, http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/ministere_817/publications_827/cooperation-internationale-developpement_3030/brochures-grand-public_3260/meilleur-nous-pour-un-monde-meilleur_14838/index.html (page consultée le 15 février 2007).

M.A.E. MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES, 2006-n, « Dispositif national », dans *Site du Ministère des Affaires étrangères, France-Diplomatie, Actions de la France*, mise à jour 17/02/06, http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/actions-france_830/francophonie-langue-francaise_1040/francophonie_3026/dispositif-national_11934/index.html (page consultée le 15 février 2007).

M.A.E. MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES, 2006-o, « Direction Générale de la Coopération Internationale et du Développement, dans *Site du Ministère des Affaires étrangères, France-Diplomate, Le ministère*, http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/ministere_817/missions-organisation_823/structure-administration-centrale_808/direction-generale-cooperation-internationale-du-developpement_3146/index.html (page consultée le 12 février 2007).

M.A.E. MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES, 2006-p, « Le français par les sciences : « La main à la pâte – « *Mão na massa* » au Brésil », dans *Site du Ministère des Affaires étrangères*, France-Diplomatie, Actions de la France, http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/actions-france_830/francophonie-langue-francaise_1040/langue-francaise_3094/promouvoir-francais_11827/les-actions-par-zones-geographiques_11829/amerique-latine-caraibes_11834/francais-par-les-sciences-main-pate-mao-na-massa-au-bresil_39063.html, (page consultée le 28 décembre 2006).

M.A.E. MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES, 2007, *Les Cahiers de la France au Brésil n°2*, http://ambafrancebr.org/france_bresil/IMG/pdf_Revista_Le_bresil_ev_la_france.pdf (page consultée le 31 août 2010).

M.A.E. MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES ET EUROPÉENNES, 2010, « La France et le Brésil, » http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/pays-zones-geo_833/bresil_492/france-bresil_1109/presentation_3976/france-bresil-dynamisme-echanges-universitaires_72262.html (page consultée le 31 août 2010).

MAGA Haydée, **FERREIRA PINTO** Manuela, 2008, Franc-parler.org (page consultée le 31 août 2010).

M.E.C. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA (Ministère brésilien de l'éducation et de la culture), 2004, <http://portal.mec.gov.br/> (page consultée le 31 août 2010).

MEDEIROS Viviane, **TERZIAN** Françoise, « A volta do bonjour », <http://www.netflash.com.br/aliance/Apoio/diplomacia24-voltabonjourbr.htm> (page consultée le 19 mai 2010).

MORAIS Larissa, 2010, *La classe moyenne brésilienne* (traduction d'Elizabeth Borghino pour *Autres Brésils*), dans *Jornal do Brasil*, 12 mai 2004, <http://www.autresbresils.net/spip.php?article73> (page consultée le 20 août 2010).

MOREAU Louise, 1999, « Rapport n°1754 fait au nom de la Commission des Affaires étrangères », dans Assemblée nationale, Archives de la Xème législature, *Site de l'Assemblée nationale*, document mis en distribution le 9 juillet 1999 <http://www.assemblee-nationale.fr/11/rapports/r1754.asp> (page consultée le 31 août 2010).

NAIM Moisés, 2009, « Le Mexique doit suivre l'exemple du Brésil », dans *Slate.fr*, mardi 27 octobre 2009, www.slate.fr/story/12165/le-mexique-doit-suivre_l'exemple_du_bresil (page consultée le 19 mars 2010).

OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE, *Le grand dictionnaire terminologique*, 2010, « Formation », http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index800_1.asp. (page consultée le 1er septembre 2010).

OUALALOU Lamia, 2008, « Le boom de la classe moyenne brésilienne : la naissance

d'un cercle vertueux », dans *Médiapart*, <http://www.mediapart.fr/club/blog/lamia-oualalou/080808/le-boom-de-la-classe-moyenne-bresilienne-la-naissance-d-un-cercle-ve> (page consultée le 1er septembre 2010).

PRÉSIDENTE DE LA RÉPUBLIQUE, 2006, « Déclaration conjointe du Président Luiz Inácio Lula Da Silva, et du Président Jacques Chirac », dans Communiqués de la Présidence, mai 2006, *Site de la Présidence de la République*, mise à jour 14/06/2006, http://www.elysee.fr/elysee/elysee.fr/francais/salle_de_presse/communiqués_de_la_présidence/2006/mai/declaration_conjointe_du_président_luiz_inacio_lula_da_silva_et_du_président_jacques_chirac.49951.html (page consultée le 1er septembre 2010).

PROGRAMME DE DÉVELOPPEMENT DES NATIONS UNIES, 2010, *Tables du rapport mondial sur le développement humain 2009*, http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2009_FR_Indicators.pdf (page consultée le 1er septembre 2010).

RIAUEL Michel (Dir.) et **BETTEGA** Amilcar (Trad.), 2005, *France Brésil*, Brasil França, ADPF, Paris, 222 pages.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998, *Parâmetros curriculares nacionais : terceiro et quarto ciclos do ensino fundamental : língua estrangeira*, MEC/SEF, Brasília, 120 pages.

TRÉSOR DE LA LANGUE FRANÇAISE, « Pratique », « Outil », <http://atilf.atilf.fr/> (page consultée le 1er septembre 2010).

U.N.E.S.D. United Nations Economic and Social Development (Nations Unies : développement économique et social), 2005, « Brazil », dans *World Population Prospects : the 2004 Revision Population Database*, *Site des Nations Unies*, <http://esa.un.org/unpp/> (page consultée le 1er septembre 2010).

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, 2010-a, « Perspective monde », « Taux de natalité brute », <http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMTendanceStatPays?langue=fr&codePays=BRA&codeStat=SP.DYN.CBRT.IN&codeStat2=x> (page consultée le 1er septembre 2010).

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, 2010-b, « Perspective monde », « Taux d'inscription aux études secondaires », <http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMTendanceStatPays?langue=fr&codePays=BRA&codeStat=SE.SEC.ENRR&codeStat2=x> (page consultée le 1er septembre 2010).

VALENTIN Thierry (Dir.), **BRIGNOL** Vincent (rédacteur), 2009, *Guide de la coopération universitaire franco-brésilienne*, actualisation 2009, CampusFrance / CenDoTec, 45 pages, http://www.cendotec.org.br/arquivos/GuideCooperationFrancoBresilienne_FR.pdf (page consultée le 1er septembre 2010).

VEILLARD Marie-Sylvanie, 2003, « Aspects de la présence culturelle française à Rio de Janeiro en 1856 », dans *Bulletin de l'Institut Pierre Renouvin* n°17, hiver 2003-2004,

Université Paris I., Paris, <http://ipr.univ-paris1.fr/spip.php?article218> (page consultée le 1er septembre 2010).

ZORZETTO Ricardo, 2007, « A África nos genes do povo brasileiro, Análise de DNA revela regiões que mais alimentaram o tráfico de escravos para o país » dans *Pesquisa FAPESP* 134, avril 2007, pages 37 à 41, <http://paterlex.com.br/Jornais-revistas/2007/FAPESP.pdf> (page consultée le 23 mars 2010).

BIBLIOGRAPHIE SECONDAIRE

ANTHOUARD (D') Albert-François-Ildéfonse (Baron), 1911, *Étude sociale, économique et financière. Le progrès brésilien, la participation de la France*, Plon-Nourit et Cie, Paris, 420 pages.

ASSAAD Manal, 2005, *Le rôle culturel de la publicité dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère*, thèse dirigée par Philippe Blanchet, soutenue à l'université de Rennes 2, 569 feuilles.

BAILLY Dominique, 1996, *Les mots de la didactique des langues (le cas de l'anglais)* *Lexique*, Ophrys, Paris, page p. 156.

BARBIER Jean-Marie, 1996, « L'analyse des pratiques : questions conceptuelles », dans *L'analyse des pratiques professionnelles*, Blanchard-Laville C. (Dir.), Savoir et formation, 1996

BENHOUBOU Nabila, 2007, *L'enseignement du français en Algérie, l'écrit et l'évaluation de l'écrit dans le système scolaire : bilan et perspectives*, thèse co-dirigée par Philippe Blanchet et Khaoula Taleb-Ibrahimi, Université Européenne de Bretagne et Université d'Alger.

BACHELARD Gaston, 1981 [1927], *Essai sur la connaissance approchée*, Éditions Vrin, Paris, 310 pages, page 9.

BLANCHET, 2005-c, « Réflexions sur une approche interdisciplinaire de la notion d'interaction », dans Michèle. Van Hooland (éd.) *Psychosociolinguistique, les facteurs psychologiques dans les interactions verbales*, L'Harmattan, Paris, pages 195 à 204.

BLANCHET Philippe, **BRETON** Roland et **SCHIFFMAN** Harold, 1999, *Les langues régionales de France : un état des lieux à la veille du XXI^e siècle* [bilingue français/anglais], Peeters, Louvain, 202 pages.

BOND Michael Harris, **HWANG** Kwang-Kuo, 1986, « The social psychology of the Chinese people », dans Michael Harris Bond (Dir.), *The Psychology of the Chinese People*, Oxford University Press, Hong-Kong.

BOURDIEU Pierre, 2000 [1972], *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Éditions du Seuil, Paris, 429 pages.

BOURDIEU Pierre, 1979, *La distinction : critique sociale du jugement*, Éditions de Minuit, Paris, 672 pages, pages 190 à 192.

BOURDIEU Pierre, 1982-b, *Leçons sur la leçon*, Éditions de Minuit, page 9.

BOURDIEU Pierre, 1982-c, *Chaire de sociologie, Leçon inaugurale faite le vendredi 23 avril 1982*, Paris, Collège de France, 36 pages, page 24.

BOURDIEU, 2002, *Questions de sociologie*, Les éditions de minuit, Paris, 277 pages, page 75.

BURNABY Barbara, **SUN** Yilin, 1989, « 'Chinese teachers' views of western language teaching : Context informs paradigm », dans *TESOL Quarterly* 23, pages 219 à 238.

CAILLÉ Alain, 1989, *Critique de la raison utilitaire, manifeste du MAUSS*, Éditions la Découverte, Paris, 139 pages.

CALLIGARIS Contardo, 1996, *Hello Brasil !*, Editora Escuta, São Paulo.

CERTEAU (de) Michel, **JULIA** Dominique et **REVEL** Jacques, 1975, *Une politique de la langue, la Révolution française et les patois*, NRF, Paris, 317 pages.

CHALMERS Alan Francis, 1987 (traduction française) [1976], *Qu'est-ce que la science ?, Récents développements en philosophie des sciences : Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend*, Éditions La Découverte, Paris, 238 pages, pages 42 à 49.

CHARLIER Évelyne, 1989, *Planifier un cours c'est prendre des décisions*, De Boeck, Bruxelles, page 46.

CHENG C.-Y., 1987, « Chinese philosophy and contemporary human communication theory », dans Lawrence D. Kincaid (Dir.), *Communication Theory : Eastern and Western Perspectives*, Harcourt Brace Jovanovich, San Diego, CA, 364 pages.

CHEVRIER Jacques, **FORTIN** Gilles, **LEBLANC** Raymond et **THÉBERGE** Mariette, 2000, « Le LSQ-Fa : une version française abrégée de mesure des styles d'apprentissage de Honey et Mumford », dans Jacques Chevrier, Gilles Fortin, Raymond Leblanc et Mariette Théberge, *Éducation et francophonie* vol 28 n°1, revue virtuelle de l'Association canadienne d'éducation de langue française, <http://acelf.ca/revue/XXIII/articles/07-chevrier.html> (page consultée le 22 février 2010).

CORDIER-GAUTHIER Corinne, 1999, *Essai de caractérisation du discours du manuel de français langue seconde et étrangère : parcours à travers les manuels utilisés au Canada (1970-1995), repérage et description de leurs éléments constitutifs*, sous la direction de Michèle Verdelhan, Université Paul Valéry, Montpellier, 1139 pages.

CORTIER Claude, 2007, *Didactique du français, le socioculturel en question*, Symposium du 10e colloque international de l'AIRDF Villeneuve d'Ascq.

COSTE Daniel, 1994, *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*,

Didier, Paris, page 183.

COSTE Daniel, **COURTILLON** Dominique, **FERENCZI** Victor et alii, 1976, *Un Niveau-seuil*, Strasbourg, Credif/Hatier, Conseil de l'Europe, Projet langues vivantes, (Éducation et culture), page 17.

CRAVEN E., 1991, « Teaching Chinese teachers to teach English writing », dans Le Thao et M. Mc Causland (Dir.), *Language Education : Interaction and Development*, University of Tasmania, Launceston, Tasmania.

DABÈNE Louise, 1997, « L'image des langues et leur apprentissage », dans Marinette Matthey (Éd.), *Les langues et leurs images*, IRDP éditeur, Neuchâtel, pages 19 à 23.

DEVELAY Michel, 1992, *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*, ESF, Paris, page 75.

DUDLEY-EVANS Tony, **ST JOHN** Maggie Jo, 1998, *Development in ESP : a multi-disciplinary approach*, Cambridge University Press, Cambridge.

FIRTH John Rupert, 1966, *The tongues of men and speech*, Oxford University Press, Londres, 211 pages.
FRANÇOIS Frédéric, 1980, « Situation de communication », dans André Martinet (Éd.), *La linguistique, guide alphabétique*, PUF, Paris, 490 pages, page 348.

GALISSON Robert, 1980, *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères, du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris, Clé International, 159 pages, page 8.

GARANDERIE (de la) Antoine, 1990, *Les profils pédagogiques : discerner les aptitudes scolaires*, Le Centurio, Paris, 257 pages.

GARFINKEL Harold, 1967 [2e Ed.], *Studies in Ethnomethodology*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, Polity Press, Cambridge (GB), 288 pages.

GHASARIAN Christian (Dir.), 2004, *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*, Armand Colin, Paris.

GIDDENS Anthony, 1987 [1984], *La constitution de la société*, PUF, Paris, 474 pages, page 51 à 52.

GOODSON Ivor, **WALKER** Rob, 1983, « Telling Tales », dans L. Bartlett, S. Kemmis et G. Gillard (Dir.), *Perspectives on Case Study 3 : Story Telling*, Deakin University Press, Geelong, Australia. 75 pages.

GRAF C., 1991, « Developing a culturally appropriate syllabus for a TEFL methodology course : A case study from China », dans Le Thao et M. Mc Causland (Dir.), *Language Education : Interaction and Development*, University of Tasmania, Launceston, Tasmania.

HESSEL Stéphane, 1984, « Mutations », dans Daniel Coste (Dir.), *Aspects d'une politique*

de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. *Matériaux pour une histoire*, Hatier/Crédif, Paris, 255 pages, pages 50 à 53.

HOUDEBINE-GRAVAUD Anne-Marie (Dir.), 2002, *L'imaginaire linguistique*, L'Harmattan, Paris.

HOUSSAYE Jean, 1988, *Pratiques pédagogiques*, Peter Lang, Bern, 299 pages, page 41.

HUGON Marie-Anne, **SEIBEL** Claude, 1988, *Recherches impliquées, Recherches action : Le cas de l'éducation*, Belgique, De Boeck Université, 185 pages, page 13.

JUNG Carl Gustav, 1944, *Psychologie et alchimie*, Buchet/Chastel, Paris, 705 pages.

KOLB David A., 1984, *Experiential Learning : Experience as The Source of Learning and Development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 256 pages.

LAPLANTINE François, 1994. *Transatlantique – entre Europe et Amériques Latines*, Payot, Paris, 297 pages.

LEAO E. Carneiro, 1992, « Pour une critique de l'interdisciplinarité », dans E. Portella (Dir.), *Entre savoirs, l'interdisciplinarité en acte : enjeux , obstacles, résultats*, Éditions Eres, Toulouse, 358 pages, pages 337 à 347.

LECOMPTE Margaret D., **GOETZ** Judith Preissle, 1982, « Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research », dans *Review of Educational Research* vol. 52 no 1, pages 31 à 60, pages 32 et 39.

LECOMPTE Margaret D., **GOETZ** Judith Preissle, 1984, *Ethnography and qualitative design in educational research*, Academic Press, Orlando, 292 pages, page 233.

LEIBNIZ Gottfried Wilhelm von, 1857, *Nouvelles lettres et opuscules inédits de Leibniz*, rassemblés par A. Foucher de Careil, Paris, 440 pages, page 287.

LÉVI-STRAUSS Claude, 1973 [1958], *Anthropologie structurale* t. I, Plon, Paris, 450 pages.

LURÇAT François, 1995, *L'Autorité de la science*, Cerf, Paris, chapitre « Les leçons du chaos ».

MACHADO Antonio, 1982 [1912], *Campos de Castilla*, Laia, Barcelone, 92 pages. Édition française : *Champs de Castille - Solitudes, Galeries et autres poèmes - Poésies de la guerre*, traduits par Sylvie Léger et Bernard Sesé, 1981, Gallimard, Chant XXIX.

MARZOUKI Samir, « La francophonie des élites : le cas de la Tunisie », dans *Hérodote – Revue de géographie et de géopolitique*, 126, page 42.

M.A.U.S.S. (Mouvement Anti-Utilitariste en Sciences Sociales), 1982, *Bulletin du MAUSS* n°1, 1^{er} trim..

MELO Gladstone Chaves de, 1981 [4e ed], « A língua do Brasil », Padrão, Rio de Janeiro, 1981.

MELUCCI Alberto, 1998, *Verso una sociologia riflessiva. Ricerca qualitativa e cultura*, Il Mulino, Bologna, pages 22 à 24.

MILED Mohammed, 2005, « Un cadre conceptuel pour l'élaboration des curriculums selon l'approche par les compétences », dans *La refonte de la pédagogie en Algérie -Défis et enjeux d'une société en mutation*, UNESCO-ONPS, Alger, pages 125 à 136, page 126.

MORIN Edgar, 1990, *Science avec conscience*, Fayard, Seuil, Paris, 315 pages.

MORTARA Giorgio, 1950, *Estudo sobre as línguas estrangeiras e aborígenes faladas no Brasil*, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Estatística Cultural n°2, Rio de Janeiro.

NARCY Jean-Paul, 1990, « Dans quelle mesure peut-on tenir compte des styles d'apprentissage ? », dans Richard Duda R. et Philip Riley, *Learning Styles*, Presses Universitaires de Nancy, Nancy, pages 89 à 106, page 90.

NORTON Bonny, 1997, « Language, identity, and the ownership of English » [Introduction, Special Issue] dans Norton Bonny (Ed.), *Language and identity* [Special issue], *TESOL Quarterly* 31(3).

PASCAL Blaise, 1670, *Pensées sur la religion*, G. Desprez, Paris.

PERRENOUD Philippe, 1994, *La formation des enseignants : théorie et pratique*, L'Harmattan, Paris, 254 pages.

PERRENOUD Philippe, 2008 [1997], *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, ESF, Paris, 194 pages.

PRADO Ceres Leite, 1995, *Línguas estrangeiras no mercado de bens simbólicos : um estudo nos Centros de Línguas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte*. (Dissertação de Mestrado) Belo Horizonte : FaE/UFMG.

PIAGET Jean, 1970, *L'épistémologie génétique*, PUF, Paris, 126 pages.

PINAR William, **REYNOLDS** William M., **SLATTERY** Patrick et **TAUBMAN** Peter M., 1995, *Understanding Curriculum. An introduction to the study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*, Peter Lang, New-York, 1143 pages.

PY Bernard, 1993, « L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche », *Aile* 2, pages 9 à 24.

QUINN Dorothy, **HOLLAND** Naomi (Éds.), 1987, « Culture and cognition », dans *Cultural models in language and thoughts*, Cambridge University Press, Cambridge, New-York, 400 pages, page 23.

RAPOPORT Anatol, 1968, « General systems theory », dans *International encyclopaedia of the social sciences*, vol. 15, The Free Press, New-York, pages 452 à 458.

RICHTERICH René, 1972, *A model for the definition of language needs of adults learning a modern language*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

RICHTERICH René, 1985, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette, Paris, page 92.

RODRIGUES A.D., 1993, « Línguas Indígenas. 500 anos de descobertas e perdas », dans *Ciência Hoje* vol. 16 n° 95 novembro.

ROGERS Carl Ransom, **KINGET** Marian Godelive, 1969 [4e éd], *Psychothérapie et relations humaines*, Éditions de l'Université de Louvain, Louvain, 333 pages, pages 106 à 107.

ROULET Eddy, 1989, « Des didactiques du français à la didactique des langues », dans *Langue française*, n°82, pages 3 à 7.

SAMPSON Gloria Paulik, 1984, « Exporting language teaching methods from Canada to China », dans *TESL Canada Journal* 1/1, pages 19 à 31.

SCOLLON Ron, 1994, « The post-Confucian confusion », *Research Report* n°37, Department of English, City Polytechnic of Hong-Kong.

SERRES Michel, 1991, *Le Tiers-instruit*, F. Bourin, Paris, 249 pages.

SPAËTH Valérie, 1998, « Généalogie du français langue étrangère », dans *Documents*, n°21, pages 53 à 61.

TAYLOR Steven J., **BOGDAN** Robert, 1984 [2ème édition], *Introduction to Qualitative Research Methods*, John Wiley and Sons, New York, 302 pages.

THILL George, **WARRANT** Françoise, 1998, *Plaidoyer pour des universités citoyennes et responsables*, Presses universitaires de Namur, Namur, 238 pages.

TING Y. R., 1987, « Foreign language teaching in China : Problems and perspectives », dans *Canadian and International Education* 16, pages 48 à 61.

VERMES Geneviève, **BOUTET** Josiane (Dirs.), 1987, *France, pays multilingue*, tome 1, Les langues de France, un enjeu historique et social ; tome 2, Pratiques des langues en France, L'Harmattan, Paris.

VICO Giambattista, 1993 [1725], *La science nouvelle*, Gallimard, Paris, 432 pages.

VOIROL Michel, 2006 [8e édition], *Guide de la rédaction*, Victoire éditions, Paris, 110 pages

WALTER Henriette, 1988, *Le français dans tous les sens*, R. Laffont, Paris, 384 pages.

WATZLAWICK Paul, **HELMICK BEAVIN** Janet, **JACKSON** Don D., 1972, *Une logique de la communication (Pragmatics of Human Communication)*, traduit de l'américain par J. Morche, Seuil, Paris.

WEBER Max, 1971 [1922], *Économie et société*, Plon, Paris, 650 pages.

WEISS Paul A., 1974, *L'Archipel scientifique. Études sur les fondements et les perspectives de la science*, Maloine, Paris.

YIN Robert K., 1984, *Case Study Research*, Sage Publications, Beverly Hills, California, 181 pages, page 23.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
NOTE LIMINAIRE.....	5
PARTIE 1	9
LA RECHERCHE.....	9
Introduction.....	11
CHAPITRE I.....	13
Le projet.....	13
I. LES ORIGINES	13
I.1. Premier projet.....	13
I.2. Allier sociolinguistique et didactique	14
I.3. Une recherche de terrain.....	14
II. LE PROJET	15
II.1. L'objet d'étude	15
II.2. Motivations scientifiques	16
II.3. Le choix du terrain.....	17
II.4. Les objectifs	18
III. RETOURS SUR LE PROJET	19
III.1. Une approche réductrice	19
III.2. Une complexification progressive.....	20
CHAPITRE II.....	23
Engagements épistémologiques	23
INTRODUCTION	23
I. UNE RECHERCHE QUALITATIVE	24
I.1. Définition	24
I.2. Les composantes d'une recherche qualitative	25
I.2.1. Une recherche de terrain	25
I.2.2. Une recherche compréhensive	26
I.2.3. Une recherche ouverte, évolutive	26
I.2.4. Une recherche descriptive	29
I.2.5. Une recherche humaine.....	31
I.2.6. Une recherche ethnographique.....	31
I.2.7. Une recherche éthique.....	34
I.3. Les méthodes qualitatives.....	35
I.3.1. Méthodologies et méthodes	35
I.3.2. Qu'est-ce qu'une méthode qualitative ?	37
I.3.3. Des méthodes empirico-inductives	38
I.3.4. Des méthodes écologiques.....	38
I.3.5. Des méthodes phénoménologiques.....	40
I.3.6. Des méthodes « sur mesures »	41
I.3.7. Autres caractéristiques.....	42
I.4. Mise en œuvre des méthodes qualitatives	42
I.4.1. Lors de la construction des données.....	42

I.4.2. Lors de l'analyse des données.....	43
I.4.3. La complémentarité des outils quantitatifs	44
I.5. Une recherche valide	45
I.5.1. Validité interne.....	45
I.5.2. Validité externe.....	47
I.5.3. Validité écologique	48
Conclusion	48
II. UNE RECHERCHE COMPRÉHENSIVE.....	49
II.1. L'approche compréhensive	49
II.1.1. La spécificité des faits humains et sociaux	49
II.1.2. Comprendre contre expliquer.....	50
II.2. Les voies de l'approche compréhensive	51
II.2.1. Une recherche empathique.....	52
II.2.2. Une approche systémique	55
II.2.3. Une approche interculturelle	57
II.2.4. Une approche interprétative.....	60
II.3. Mise en œuvre de l'approche compréhensive.....	61
CONCLUSION	63
CHAPITRE III.....	65
Le travail réalisé	65
I. DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE	65
I.1. Trois ans, trois phases	65
I.2. Préparation.....	65
I.3. Armature théorique et protocole de recherche	65
I.4. Début de mise en œuvre.....	66
I.5. Formation didactique.....	67
I.6. Poursuite de l'enquête.....	67
I.6.1. La fin du projet à Rio	67
I.6.2. Recherche d'expérience	68
I.6.3. Poursuite de l'enquête	69
I.7. Rédaction et terrain	70
II. ÉLABORATION DU DISPOSITIF D'ENQUÊTE.....	70
II.1. L'entretien.....	71
II.1.1. Choix de l'entretien	71
II.1.2. Complémentarité du questionnaire	71
II.1.3. Élaboration du plan d'entretien.....	72
II.2. Détermination de la population enquêtée.....	72
III. RÉALISATION DE L'ENQUÊTE	73
III.1. L'accès aux enquêtés.....	73
III.2. Entretiens	74
III.2.1. Premiers entretiens	74
III.2.1. La/les langue(s) de l'entretien	75
III.2.2. Un mode d'entretien ouvert.....	76
III.2.3. Créer une proximité.....	76
III.2.4. Une méthode de transcription « sur mesures »	77
III.3. Les représentations : travail réalisé.....	78
III.3.1. Nature des représentations sociales	78
III.3.2. Pourquoi étudier les représentations ?.....	79
III.3.3. Analyse thématique.....	81

III.3.4. Analyse des tendances représentationnelles	82
III.3.5. Retour sur les informateurs	83
III.3.6. Retour sur la méthodologie	84
III.4. Analyse des discours	85
III.4.1. Méthode de traitement des entretiens	85
III.4.2. Analyse de contenu	85
III.4.3. Une analyse empathique des données	86
III.4.4. Les dimensions cachées	87
III.4.5. Les biais	87
III.5. Analyse des usages des manuels	88
III.6. Pratique du terrain	89
III.6.1. Pratique de l'enseignement	89
III.6.2. Visite des institutions	90
III.6.3. Observations participantes	90
III.6.4. Autres entrevues	90
III.6.5. Immersion brésilienne	90
IV. UNE RECHERCHE-ACTION	91
IV.1. Définition	92
IV.2. Caractéristiques	92
IV.3. Les actions de la recherche	93
PARTIE 2	95
LE CONTEXTE	95
Introduction	97
CHAPITRE IV	99
Contexte, contextes	99
INTRODUCTION	99
I. L'APPROCHE D'UN CONTEXTE	99
I.1. Réflexions préalables	99
I.1.1. Acception de « contexte »	99
I.1.2. Contexte ou contextes ?	101
I.1.3. Contexte local et contexte national : représentativité des situations étudiées	101
I.2. Pourquoi décrire un contexte ?	102
I.2.1. Par choix épistémo-méthodologiques	102
I.2.2. Décrire pour comprendre	103
II. CONTEXTUALISER LA RECHERCHE	104
II.1. Explicitation de la contextualisation	104
II.1.1. Point terminologique	104
II.1.2. Situer la recherche	104
II.1.3. Expliciter l'historicité du sujet-chercheur	106
II.2. Mise en œuvre réflexive	107
II.2.1. Point terminologique	107
II.2.2. Une recherche récurive	108
II.2.3. Une démarche philosophique, critique	109
II.3. Les motivations du retour réflexif	110
II.3.1. Intégration au paradigme compréhensif	110

II.3.2. Par objectivité, scientificité	111
II.3.3. Une recherche « ontolinguistique »	113
II.3.4. Autres motivations	114
II.4. L'engagement constructiviste	115
II.4.1. Point terminologique	116
II.4.2. Les principes du constructivisme	116
II.4.3. Le principe de l'expérimentation de la connaissance	117
II.4.4. Le principe de la connaissance par l'interaction	118
II.4.5. Principe téléologique et réflexivité	119
III. CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE	120
III.1. Les déterminismes institutionnels	120
III.2. Le contexte individuel	123
III.2.1. Le contexte socio-culturel	123
III.2.2. Récit de vie	124
III.2.3. Éléments d'analyse	127
CONCLUSION	129
CHAPITRE V	131
Le contexte national	131
INTRODUCTION	131
I. LE BRÉSIL : DONNÉES INSTRUCTIVES	131
I.1. Contexte géographique	132
I.2. Contexte linguistique	135
I.2.1. La langue portugaise	135
I.2.2. Le glottocide brésilien	136
I.3. Contexte démographique	139
I.3.1. Données générales	139
I.3.2. Le métissage brésilien	142
I.3.3. Répartition par religion	142
I.3.4. Les diasporas	143
I.3.5. Autres indicateurs démographiques	143
II. LE CONTEXTE ÉCONOMIQUE, SOCIAL ET POLITIQUE	144
II.1. Le contexte économique	144
II.1.1. Le commerce extérieur	146
II.1.2. Les productions agricoles	147
II.1.3. Principaux produits exportés	148
II.1.4. Le contexte communicationnel	149
II.1.5. La recherche brésilienne	152
II.1.6. Analyse	152
II.2. Le contexte social	155
II.2.1. Indicateurs sociaux divers	156
II.2.2. La criminalité	157
II.3. Le contexte politique	158
I.3.1. Fonctionnement	158
III. LE CONTEXTE ÉDUCATIF INSTITUTIONNEL	159
III.1. Le système éducatif brésilien	159
III.1.1. Organisation	159
III.1.2. Organisation de l'éducation de base	161
III.1.3. Organisation de l'enseignement supérieur	164
III.1.4. Les enjeux éducatifs brésiliens	164

CONCLUSION	167
.....	167
CHAPITRE VI	168
Le contexte franco-brésilien	168
INTRODUCTION	168
I. L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU BRÉSIL	168
I.1. L'enseignement des langues au Brésil.....	168
I.1.1. Situation	168
I.1.2. Le choix du castillan.....	169
I.2. L'enseignement du français dans l'enseignement privé	171
I.2.1. L'enseignement privé des langues et du français	171
I.2.2. L'Alliance française	172
I.3. La place du français dans l'enseignement public.....	172
I.3.1. Les programmes (ou currículos)	173
I.3.2. L'enseignement du français dans l'enseignement fondamental.....	173
I.3.3. L'enseignement du français dans l'enseignement moyen	174
I.3.4. L'enseignement du français dans les universités	174
I.4. Bilan et perspectives	179
I.4.1. Les objectifs de l'enseignement-apprentissage.....	179
I.4.2. Bilan	184
I.4.3. Les voies de la réhabilitation	187
I.4.4. Les actions menées	189
II. HISTORIQUE DES RELATIONS FRANCO-BRÉSILIENNES.....	192
II.1. Premiers contacts.....	192
II.1.1. Palmier de Gonneville	192
II.1.2. La France antarctique	193
II.1.3. La France équinoxiale.....	194
II.1.4. La prise de Rio de Janeiro	195
II.1.5. L'action des corsaires français jusqu'à la fin du XVIIIe siècle.....	196
II.1.6. L'occupation de la Guyane française	196
II.2. Vers des relations amicales et solides.....	197
II.2.1. Au XIXe siècle	197
II.2.2. Au XXe siècle	200
II.3. Durant la dictature	203
III. LES RELATIONS POLITIQUES ET ÉCONOMIQUES	204
III.1. L'héritage politique français.....	204
III.2. Les relations politiques actuelles.....	205
III.3. Les échanges économiques.....	209
IV. LA COOPÉRATION FRANCO-BRÉSILIENNE	213
IV.1. La coopération éducative et universitaire	213
IV.1.1. Le dispositif institutionnel	214
IV.1.2. Mise en œuvre	219
IV.2. La coopération scientifique et technique	220
IV.2.1. La coopération pour le développement durable	221
IV.2.2. La coopération pour le développement.....	224
IV.2.3. La coopération pour la recherche	227
IV.2.4. La coopération pour le développement urbain	227

IV.2.5. Autres types de coopération.....	230
IV.3. La coopération culturelle et linguistique	234
IV.3.1. La coopération culturelle	234
IV.3.2. La coopération linguistique	237
V. LES ACTEURS DE LA DIFFUSION ET DE LA PROMOTION DU FRANÇAIS AU BRÉSIL.....	238
V.1. Les acteurs institutionnels français	239
V.1.1. Les services du Ministère des Affaires Étrangères (M.A.E.)	239
V.1.2. Les autres acteurs institutionnels.....	246
V.1.3. La communauté française au Brésil.....	248
V.2. L'Alliance française	249
V.2.1. Statuts et fonctionnement.....	250
V.2.2. Le réseau brésilien.....	251
V.2.3. Les enjeux.....	252
V.3. Les acteurs brésiliens et internationaux	254
V.3.1. Les associations de professeurs.....	254
V.3.2. Les autorités publiques brésiliennes	256
V.3.3. Les acteurs culturels	257
V.3.4. Des exemples d'action de promotion et de diffusion du français	258
VI. APPROCHE INTERCULTURELLE DES RELATIONS FRANCO-BRÉSILIENNES	260
VI.1. La « grande sœur » France	260
VI.1.1. Un mentor choisi.....	260
VI.1.2. Un complexe d'infériorité	263
VI.2. Contexte représentationnel.....	264
VI.2.1. Représentations linguistiques	266
VI.2.2. Représentations réciproques.....	272
CONCLUSION.....	277
PARTIE 3.....	281
COMPRÉHENSION.....	281
Introduction.....	283
CHAPITRE VII	285
Une approche sociodidactique	285
INTRODUCTION.....	285
I. L'APPROCHE SOCIODIDACTIQUE	286
I.1. L'échec de l'universalisme en didactique	286
I.1.1. L'exemple asiatique	289
I.2. Diffusion du terme et du courant	294
I.3. La socio-didactique de Marielle Rispaïl	295
I.3.1. Prendre en compte le social.....	296
I.3.2. Une didactique pour le social	297
I.4. Appropriation du concept.....	298
I.4.1. Définitions	298
I.4.2. Prendre en compte le contexte	301
I.4.3. Une didactique du particulier.....	304
I.4.4. Une (socio-)didactique	306
II. LA COMPLEXITÉ DU CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE	308

II.1. Définitions	309
II.1.1. La situation d'enseignement-apprentissage	309
II.1.2. Le contexte d'enseignement-apprentissage	311
II.2. Les acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage	313
II.2.1. Les apprenants	314
II.2.2. Les besoins	316
II.2.3. L'enseignant	317
II.3. Les paramètres socioculturels	320
II.3.1. Définitions	322
II.3.2. Les facteurs identitaires	324
II.3.3. Les paramètres culturo-éducatifs	327
II.4. Des paramètres linguistiques	329
II.5. Des paramètres psychologiques	331
II.6. Des paramètres institutionnels	333
II.7. Des paramètres économiques, sociologiques et politiques	335
II.8. Autres facteurs	336
III. L'APPROCHE ETHNO-SOCIODIDACTIQUE	337
III.1. Un transfert de l'ethno-sociolinguistique	338
III.2. Un appareil ethnographique	340
III.2.1. Définition	340
III.2.2. L'observation participante	342
III.2.3. L'entretien	342
III.2.4. L'étude de cas	343
III.2.5. Le « rappel stimulé » (Stimulated recall)	344
III.3. Une approche complexe	344
III.4. Une approche et une didactique interculturelle	347
III.5. Méthodologie de l'approche d'un contexte	350
III.5.1. Une approche transversale	351
III.5.2. « Démarche en sablier »	351
III.5.3. Une approche par compétence	352
IV. UNE APPROCHE DIDACTIQUE INTER- ET TRANSDISCIPLINAIRE.....	354
IV.1. Préalables	355
IV.1.1. La nature des disciplines	355
IV.1.2. Définitions	359
IV.1.3. L'interdisciplinarité de l'ethno-sociolinguistique	360
IV.2. L'interdisciplinarité de l'ethno-sociodidactique	361
IV.2.1. Pourquoi être interdisciplinaire ?	362
IV.2.2. Les incursions disciplinaires de l'ethno-sociodidactique	366
IV.2.3. Bémol sur l'interdisciplinarité	371
IV.3. La transdisciplinarité de l'approche ethno-sociodidactique	372
IV.3.1. Une approche transdisciplinaire	372
IV.3.2. Une approche par une « science de l'homme »	372
IV.4. Mise en œuvre	373
CONCLUSION	377
CHAPITRE VIII	380
Les manuels	380
INTRODUCTION	380
I. POURQUOI DES MANUELS ?	384
I.1. Pour les enseignants	384

I.1.1. Le manuel comme un syllabus.....	384
I.1.2. De par les contraintes institutionnelles.....	387
I.1.3. Un cadre d'enseignement sécurise.....	390
I.1.4. De par les contraintes temporelles.....	391
I.2. Un cadre pour les apprenants	392
II. L'OBJET MANUEL	397
II.1. Les types de manuels	397
II.2. Un objet économique et social	400
II.2.1. Le marché des manuels	401
II.2.2. La production des manuels	403
II.2.3. D'où une certaine inertie	406
II.3. Un produit en partie didactique	407
III. LES PRINCIPES D'USAGE DES MANUELS	407
III.1. Les usages proposés par les manuels	408
III.1.1. Usages recommandés et polarisation.....	410
III.2. Possession du manuel et usage professoral.....	411
III.2.1. La pression des apprenants.....	411
III.2.2. La primauté de l'enseignant	413
III.3. Considérations sur les usages professoraux des manuels	415
III.3.1. Un point/centre névralgique de l'E-A.....	415
III.3.2. Sur le plan pédagogique	416
III.3.3. Le manuel formateur du formateur.....	418
III.3.4. Manuels et usages	419
IV. LES DIFFÉRENTS USAGES DES MANUELS OBSERVÉS SUR LE TERRAIN.....	420
IV.1. Cadre méthodologique, travail réalisé.....	420
IV.1.1. Le travail effectué.....	420
IV.1.2. La méthodologie de polarisation	421
IV.1.3. Quelques précisions	423
IV.2. Les différents usages des manuels	424
IV.2.1. Non-usage	425
IV.2.2. Les usages distanciés, critiques	426
IV.2.3. Les facteurs prégnants.....	439
IV.2.4. Les usages semi-distanciés	444
IV.2.5. Les usages reproductifs, transferts	444
IV.2.6. Les facteurs prégnants.....	452
IV.3. L'habitus.....	454
IV.4. Les représentations des enseignants enquêtés	457
V. L'ADAPTATION DES MANUELS.....	461
V.1. Adaptation aux apprenants.....	464
V.1.1. Adaptation à la culture des apprenants	465
V.1.2. Adaptation à la culture d'apprentissage	469
V.1.3. Adaptation identitaire.....	471
V.1.4. Adaptation interculturelle.....	473
V.1.5. Adaptation aux savoirs des apprenants	474
V.1.6. Adaptation à la langue maternelle.....	475
V.1.7. Adaptation aux besoins.....	477
V.2. ADAPTATION À LA SITUATION D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE... ..	479
V.2.1. Adaptation aux conditions	479
V.2.2. Adaptation matérielle.....	480

V.2.3. Adaptation temporelle	480
V.3. Adaptation aux enseignants	483
VI. PROPOSITIONS.....	485
VI.1. Propositions pour les enseignants	485
VI.2. Propositions pour les manuels.....	489
VI.2.1. Des manuels contextualisés	489
VI.2.2. Des manuels modulables	492
VI.2.3. Des manuels-ressources	494
VI.2.3. Des manuels numérisés, numériques.....	496
CONCLUSION	497
CONCLUSION ET PERSPECTIVES	499
BIBLIOGRAPHIE	504
BIBLIOGRAPHIE PRINCIPALE.....	505
LES MANUELS	542
SOURCES D'INFORMATIONS	544
BIBLIOGRAPHIE SECONDAIRE	552

CONTEXTUALISATION DIDACTIQUE ET USAGES DES MANUELS

Une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Étrangère au Brésil

Résumé

Comment aborder un contexte national pour y diffuser une langue -le français- de façon adaptée ? Comment procéder ? Quels facteurs prendre en compte pour pouvoir contextualiser efficacement un enseignement-apprentissage ?

Telles sont les questions auxquelles cette thèse a tenté de répondre à travers une analyse synchronique et diachronique de l'environnement brésilien d'enseignement-apprentissage du français et une enquête sur les usages des manuels.

Ces matériels représentent des composantes quantitativement et qualitativement incontournables de l'enseignement-apprentissage, ils sont pourtant peu étudiés. Leurs différentes utilisations, pratiques, constituent des points de rencontre entre les différents acteurs du FLE. Elles syncretisent de fait les déterminismes et les multiples stratégies en jeu.

L'entrée choisie, une démarche qualitative menée à partir d'entretiens et d'observations alliée à une approche écologique macro et micro, donne à voir la multiplicité des enjeux et des dynamiques au cœur de la problématique de l'enseignement-apprentissage du FLE au Brésil.

La compréhension construite présente l'objet manuel dans sa complexité et développe une typologie des usages des manuels associée à la mise en évidence des facteurs prévalents.

La thèse développe une approche socio-didactique de l'enseignement des langues et sa modélisation. Ses conclusions font la promotion de la contextualisation didactique et envisagent ses transferts concrets au niveau des manuels de français notamment.

Mots clés : Didactique des langues, sociolinguistique, interculturalité, didactique du Français Langue Étrangère, socio-didactique, enseignement du français au Brésil

DIDACTICAL CONTEXTUALISATION AND LANGUAGE TEXTBOOKS USES

A sociodidactical approach to teaching French as a foreign language in Brazil

Abstract

How to approach a national context with the aim to spread an idiom in an adapted way ? How to proceed ? Which factors should one take into account in order to efficiently contextualise the pedagogy ?

Those are the questions this thesis tried to answer through a synchronic and diachronic analysis of the Brazilian environment of French teaching.

Textbooks being qualitatively and quantitatively prevalent in language teaching, this work decided to deal with the complexity of its object through a survey of their uses. Indeed, these uses represent a conjunction point for the different actors of French as a foreign language teaching. They are necessarily the result of a number of determinisms and strategies.

A qualitative research led through interviews and observations combined with a macro and micro ecological approach was chosen as the best-suited process. Thus allowing to shed some light on the multiplicity of the issues and dynamics involved in the teaching and learning of French in Brazil.

The comprehension thus constructed presents the complexity of textbooks and offers a typology of their uses allied with the identification of the prevalent parameters.

The thesis develops a sociodidactical approach of the teaching of languages and its modeling. Its conclusions promote didactical contextualisation and consider its potential applications, in textbooks especially.

Keywords : Language Didactics, Sociolinguistics, Interculturality, French as Foreign Language Didactics, Socio-didactics, Teaching of French in Brazil.

Discipline : Sciences du langage, didactique des langues étrangères

LABORATOIRE OU COMPOSANTE DE L'UNIVERSITÉ : PREFics EA 3207

ADRESSE : Université de Rennes 2 - Campus Villejean, Place du Recteur Henri Le Moal CS 24037, 35043 Rennes Cedex